西洋教育通史

雷通群著

現代西洋教育史

姜琦著

民國叢書

第二編

·47·

文化·教育·體育類

上海書店

西洋教育通史

雷通群著

序

西洋教育史一科，現制是自高中師範科以迄師範大學暨大學的教育系，均爲必修的學程。又况一般的教師乃至辦學人員，爲洞達整個教育發展之淵源計，及鑑往策來計，有不能不假手於史的研究之一途。是則此種書籍，不惟佔學科中之要位，抑亦爲教育者所以開擴眼界增廣學養上須臾不可離者也。惜坊間梓行之本，多出於佶屈聱牙之譯，或爲頭緒紛紜意見百出之編，使學者始而茫然，已而欠伸，未經卒業即已中輟。蓋非史實之羌無價值，良由譯者編者缺乏淹貫之才，未能領學者批卻導窾，使其有游刃之餘地也。

余歷在國內諸大學，兼任西洋教育史與中國教育史兩方之教授有年，每於學期開講之始，無論中國史或西洋史，均先定系統，有根有幹有條，然後著葉，期使上下數千年，纚纚如貫珠。雖自愧輇材，而於治史一道，竊信以爲有執簡御繁者在也。居恆歎今之所謂「典型的」(typical)教師，治學不以其全而以其偏，將每時間之講料割裂太碎，臨上課而始獺祭，雖舉出參考書纍纍，無乃令學者益覺晦澀不通歟？此種學風並此種教法，旦暮間必須變革。今吾編此一部通史，匪特爲學人說法，抑亦爲教者說法矣。

夫一部教育史，正如一道河流，雖其間偶有激湍，有迴瀾，而一瀉千里之勢，決不能以「抽刀斷水」之法治之也明矣。故本書之編，純用「夾敍夾議」體，上始希臘，下訖蘇俄，分每期每國乃至每派每系的教育詳細論列，中於

新進的美國教育尤三致意焉。每期的教育，均以總論起，而以總評終，使讀者了然於每一期教育的最大趨勢何在，派生何種特徵，於當時之社會、政治、經濟、宗教等有何關聯，與前期及後期之教育有何種呼應與伏脈。因此，讀者在一覽之下，便入於相當理解之途，執此種要領以羅貫諸種事實與諸種思想，正如網之在綱，不甚費把持記憶之力。此可認爲本書之一大特色。

猶不祇此。歷史之任務，一面固在羅陳實在性，他面尤貴究明價值性。假令徒偏於前者而忽於後者，則雖史實之敍述井然，終亦成爲一種「目錄學」「姓名學」乃至「家譜學」而已。古來的教育事實與思想之中，吾人實不能不分出「遺蛻」與「精意」兩者，審辨價值。今使聚古來恆河沙之教育事實與思想，而以現代性實用性兩種價值標準照燭之，斯可辨認何者爲不適於當代之需而成遺蛻，何者爲仍有留存斟酌之必要的精意(或公例)。所以本書之編，對於價值稀薄之事實與思想內容，往往故意敍述從簡，若認爲精采所在處，則又不惜鈎玄索隱，以補歷來的教育史書之所未逮。以故書中之若干部分，大可彙充「教育哲學」、「教育思潮」、「比較教育」等學程之參考資料，此可認爲本書之又一特色。

其餘種種特別之着眼處，讀者諒能看到，無需編者喋喋。本書之成，資料採自英文日文兩種參考書籍頗多，略難殫數。如 E. P. Cubberley 之 History of Education 及 P. Monroe 之 Source Book of the History of Education 與 F. P. Graves 之 A History of Education，乃至 E. H. Riesner 及 Historic Foundation of Modern Education 及 Nationalism and Education Since 1789 等書中，均有多少採擷。若乃日人渡邊

氏之西洋教育史講義與大瀨氏之歐洲教育史正續兩卷，則供本書之組織與體裁上的一種參考。至於材料上之力求適切，字句上之力求平易，線索之力求明瞭，全部綱領之力求一貫等，則悉出編者之私裁。惟是全書字數既多，範圍又廣，其中掛漏與舛謬之處，知所難免，切盼海內教育同志，勿吝他山攻錯之勞！

雷通羣，於廣州國立中山大學，二三、三、一八。

目錄

緒論

第一編　古代的教育

第三編　近世的教育

第四編　晚近的教育

第五編　現代的教育

西洋教育通史

緒論

第一章　教育史的意義

（一）教育研究之二途　教育研究上可分二途：一爲教育之學的研究，一爲教育之史的研究。前者是單根據教育事實的本質，以闡明內部的構造，或考究其中當然的關係，固不問其時間性的歷史淵源如何，空間性的社會關係如何。後者則非以概念的一般的本質爲主，却從一定的時間或空間上所發生的教育事實爲主，以闡明教育發展的過程。

一切學術研究，必有特殊的對象，例如物理學則有物理現象，化學則有化學現象，倫理學則有道德的事實，社會學則有社會現象等均是。然則教育所研究之對象果何在？曰，即在教育事實。教育事實云者，是指個人對個人，個人對社會，社會對社會間所發生的教育事實言。而此種事實，具有獨特性，儼與其他事實有區界；既非道德的事實，亦非學術的事實，更非物理或化學的現象。教育事實既具有此種特性，所以教育研究成爲獨立的學科。

又同是事實之中，有屬於過去的，有屬於現在的，有屬於本國的，有屬於外國的；因此，教育事實究受時間性（歷史的）與空間性（社會的）所限制。不拘特殊事實的限制，單從一般事實上引伸原理與規範者，是屬於「教育學」的任務；祇從事實上的過程，以研究其發生次第或因果關係者，則屬「教育史」的任務。

（二）教育史的領域　廣義的教育研究，既分爲學的組織與史的組織二途，亦即是教育史與教育學成爲對等關係。教育既屬文化之一種，故教育史亦即是文化史之一種，當與關於文化之其他方面的宗教史，道德史，美術史等並列。教育史既認爲文化史中之一部，則其次所當檢討的問題，是教育史的內容究當如何。欲圓滿答覆此問題，須先考究一般歷史的內容果當如何。關於此點，雖有種種異議，但承認歷史是以闡明「對象的變遷發達之次序」爲目的者，則不謀而同，例如道德史則追究古來道德的事實之進步發達，宗教史亦探究宗教的事實之發達程序是也。同樣，教育史之目的，既非在於從理論上探究教育目的與方法之果當如何，亦非在於研究各國教育之特殊現狀，乃在於從過程上研究歷史的發展次第。

惟是「教育事實」之內蘊，又包有兩種要素，其一爲教育之理論方面，其一爲教育之實際方面。前者是關於教育之理想或方案等一種思想或學說，此乃構成教育事實之奧柢者，後者是根據上述的思想或學說而使其具體化與特殊化者，例如實地教學，教材，設備，制度等均是。教育事實之內容既如上述，則可明教育史之任務，乃在於「敍述教育之理論或實際的變遷發達之次序」矣。此種理論或實際若爲某教育家所倡導或實施時，須將其人的生活，人格，事蹟等，與教育事實一併考究。

第二章　教育史的任務

據前章所說教育史的意義，仍未能將教育史的基本概念盡量闡明，故本章轉從任務方面，闡發其全般概念的餘蘊；因爲說到教育史的任務，則教育史的性質愈易瞭解故也。

教育史的任務何在？一言蔽之，祇在將教育史所期之目的充分達到而已。然則教育史之目的果何在？曰，惟在照前章所述，「究明全體的教育事實之變遷發達的次序」而已。所謂「全體的教育事實之變遷發達的究明」云者，其中又須分作以下各方面的解釋：

（一）爲教育理論的究明。此處所謂理論，是屬廣義的，即除教育學說以外，兼指一般的教育思想或思潮言。蓋教育的實際，乃依據其內部構造的「觀念體系」(ideologie)而生，在此種「觀念體系」未發爲事實時，已可從間接上豫想其實際性何如矣。故關於教育理論之本質的敍述，當爲教育史的任務之一。

（二）爲教育之實際的究明。教育理論，是屬於內部的觀念體系，而此種觀念體系現形於一定的時間空間上者，則成爲外部構造的教育之實際，教育之實際，是泛指某一國某一時代的教育方法教材，制度，及設備的實況等而言。其中當然又要兼從家庭教育，學校教育，社會教育三方面綜觀全部性。

（三）爲教育事實之變遷發達次序的究明。變遷發達的次序云者，比如將甲時代的教育與乙時代相比，

評觀其異同，以明教育事實進步之過程何若者是。此種究明，誠屬教育史之最要任務，因爲歷史性的研究，其本來目的即在於前後的比較也，並於比較上所用的方法，不能不用「辯證法」。

（四）爲關於教育家的敍述。　此處所謂教育家，是廣義的，包括教育實際家，教育思想家，教育學者，教育行政家而言。無論在某一時代，或爲新教育法之發明者與實施者，或爲建教育之大功可爲一世模範者，或倡一種新思想與新學說者，更或對於教育制度與法規等，能自出新機軸者；此種人的生活，性格與事蹟，均宜加以適切的敍述，此種敍述之所以必要，其理由有二：（1）因本人的理論或行爲，已屬一部分的教育事實；（2）因彼輩原屬教育事實之創造者或關係者，故不能不認爲事實發生之一種原動力，例如十九世紀有一位大教育家裴司塔羅齊，彼於教育思想與實際兩方面，均有重大影響，故論當時新教育的成行，雖然一部受時代性的影響，但若昧於裴氏本人的生活，性格與事蹟等，究不能完全了解當時教育的眞相。

（五）教育史的任務之一，乃在描寫時代的特性。　時代特性的描寫，不惟在教育史上覺得重要，即在一般歷史上均覺重要。大抵歷史的一般任務，可賅括爲三：（1）在事實（劇情）的闡明，（2）在人物（登場者）的闡明，（3）在時代特性（劇場的背景）的闡明。教育史上亦當敍述教育事實的時代特色。大抵每一時代有一特徵，例如中世紀的教育特徵是在於宗教主義的，十七八世紀的教育特徵是在於唯實主義的，即其一證。

（六）教育史的任務之一，又在於描寫某時代的社會特性。　教育史既究明時代的特性，非再進一步究明社會的特性不可。社會的特性云者，即指教育事實所由發生的環境，亦即是指某社會或某國家的特質上所致的

影響。

大抵無論某一社會或國家，均有一種民族的特質，此與自然環境上的特質相結合，遂構成特有的國體，政體，乃至風俗習慣與道德經濟等機構，其與教育事實有深切關係無疑。教育既爲社會的事象之一，故各種教育方面之表現社會的特色，自屬意中事。然則教育史中若漫將教育事實混雜敷陳，不深究何種事實具有何種社會特色，是未得竟其任務。

以上是單爲研究的便利計，將教育的任務析爲六種要素耳，其實六者是渾然合爲一體，構成整個的「教育事實」，自不待言。因此，當分述六種要素時，仍有闡明各方面的交互關係之必要。

現將「教育史的概念」下一總括的敍述，可得到如下之定義：「教育史云者，是藉以上六種任務之進行，以究明古來的教育事實，經過如何變遷發達而至今日」者也。

第二章　教育史的研究法

（一）**教育史研究的意義**　教育史的研究，有二種意義：（1）爲從新編著教育史書籍時，作斟酌批評的研究，（2）爲單讀既成的教育史書，作智識收穫的研究；凡專門家所考案的，是屬於前者，學生間所用的，是屬於後者，本書之所謂「教育史的研究法」，是指後者而言，即是指自己一家的教育史編著的方法而言，以下再將此點簡單述之。

（二）**教育史研究的方法**　教育史的研究，亦與其他一般的歷史研究同，其着眼之點有三：（1）爲個別的事實內容之深究，例如亞里士多德的教育說如何，基督教教育的內容如何之類。（2）爲全體的教育事實之組織的認識，例如古代希臘的教育如何，近代的教育如何，近代美國的教育史如何之類。（3）是關於教育變遷發達的認識。此三種研究法，雖其間有共通之點，但亦各有不同，茲再將此三者應用的步驟分述於左。

（1）個別的事實之內容探究法。　此法之應用上當分三種步驟：

（A）第一步先用歸納法，將與問題有關的史料多數搜集；（B）第二步用批判法，將所搜集的資料加以比較，分析，及批判，以辨別其眞僞輕重本末，採其本質的與必然的，而捨其非本質的與偶然的；（C）第三步要用記述法，認本質的與必然的爲事實之眞正內容，從而記述之。

（2）全體的事實之組織認識法。此當先認明個別的事實之交互的聯絡，其次當認明個別的事實與全體間之有機的關聯。其步驟當分爲三：（A）第一步爲材料之搜集，當照前用歸納法；（B）第二步爲材料的精選，亦當照前用批判法；（C）第三步爲事實之聯關的全體的組織之認識，當用本質洞觀的理解法。此時要發見諸種事實的中心原理，以說明事實間的因果關係。

（3）教育事實之變遷發達的認識法，凡欲說明事實之進化發展狀態，不得不用辯證法，辯證法云者，是一種特殊的論理方法，教育事實之變遷發達云者，即指其由甲狀態以移於乙，由乙狀態以移於丙的過程言，此決非偶然的變遷，必有內在的可變性存焉。黑格爾之「正」「反」「合」的辯證法，大可說明此中理由。今就具體的史事而論，例如由中世紀基督教神本主義的教育，漸變爲近代初葉的人文主義教育，再變爲十七八世紀的實用主義教育；此種變遷，必有不能不變之理由存在。辯證法云者，是任取一對象（例如中世紀的基督教教育）諦察其內部狀態的長短（正），次認識其短處何以能爲後起的事實所補救（反），最後乃認定新舊兩事實之關係（合）。研究教育事實之變遷發達，既爲教育史的任務之一，故教育史上有時不能不採用辯證法。

（三）教育史組織的順序　以上單言教育史的研究法，至於教育史組織的順序，究以如何爲最適，吾則認爲照以下的順序組織，可算最適。

（A）第一段當爲教育事實的背景，即當時的社會性（包括時代性與文化性）與民族性的敍述。因爲必先明白此種社會性與民族性，方能理解其上層建築的教育事實眞相。（B）第二段當爲此種背景所產生的教

育實際與其內部構造的教育思想之敍述。教育的實際，當包括家庭教育，學校教育，社會教育三方面並述之。(C)第三段當爲教育制度的敍述。(D)第四段當爲關於教育家的人物事蹟與學說等敍述。(E)第五段可加以價值的批評。

至關於世界教育史編纂的順序，此處亦有一言之必要。

大抵東西兩洋的教育，其系統既各爲獨立的，且發達的程序亦不同，所以兩者不能單照上古，古代，中世紀，近代的次第，混合而並論之。實際上，在近代以前，兩洋的交通極少，故教育上的關係亦自然極少。惟至近代以後，交通始漸頻繁，文化之交換亦密，始有將兩者教育的關聯處說明之必要。

第四章　教育史的價值

（一）**歷史的一般價值**　欲明教育史有何價值，須先明歷史的一般價值爲何。歷史的價值簡析之可爲以下諸點：（1）爲認識事物變遷發達之次第的價值。（2）爲認識某種事實是屬於某時代的智識價值（此正猶吾人能辨認某種磁器或字畫是屬於某朝代的遺物相同。）（3）爲過去之認識，使吾人更深切明瞭現在之眞相的價值。（4）旣知過去與現在，使吾人具某程度的豫見，可免未來覆轍之禍的價值。第四種價值，可認爲是從歷史的必然性上來的。本來關於歷史的「循環性」與「直進性」，兩者分成兩種學說的派別，意見尙難一致。照德國西南學派的哲學家如溫狄班（Windelband），利卡爾特（Rickert）等，均認歷史的事實以一次爲限，無複演性，竟以個性記錄學看待歷史矣；但歷史究可認爲有某程度之通例性，必然性。因此，認識過去，實含有豫測未來的價值存在。（5）歷史的研究，又有情意陶冶的文化價值。蓋與偉人傑士的人格，生活，勳業等相接觸，固能使人發揚蹈厲，又與美感的宗教的文化相接觸時，亦能使吾人之情操意志純化。此雖屬間接的價值，究不得算爲文化科學之歷史的本質價值，但歷史之有情意陶冶的作用，是不能否認的。

（二）**教育史的價值**　教育史之在形式上，是具有上述之一般的歷史價值，此外又因其在內容上，則具有特殊的「教育」一內容，故更生出特殊的價值，現將此種特殊價值作如下之分析：

（1）第一種價值，是在能滿足吾人學術研究的興味。 此是屬於一種形式的價值，蓋爲學問而研究學問，其目的本屬純粹的，高尙的，單得到智識慾的滿足，吾人已覺無上的快感。

（2）第二種價值，是在於教育研究上的裨益。 吾人藉教育史之研究，一面既洞悉過去的教育理論與實際如何，並經過何種變遷而始至現在的狀態，從此可得教育上「當爲的概念」其裨益誠非淺鮮。

（3）第三種價值，是在於社會的認識。 教育既屬社會之一事象，又屬文化之一肢體，故吾人在教育史研究之過程中，常着眼於社會的背景，故大有裨於廣大社會的認識。

（4）第四種價值，是在其可爲教育家修養之資。 教育史上恆揭載偉大教育家的傳記，吾人因此得詳其行狀性格，而發生油然的感興，或出於直接的摹倣，或供吾人間接的反省，其有資於修養之價值殊大。曷不觀裴司塔羅齊，其對於全世界教育家之感化力如何大；又不觀海爾巴脫，其促進教育學的研究及科學的教育學之組織等，亦屬顯而易見。

（5）第五種價值，可包括其他如（A）文化研究上的價值（B）歷史研究上的價值，（C）社會學（社會進化論）研究上的價值等一併言之。文化研究上的價值云者，是指吾人在研究教育學者之思想或學說時，既洞悉其世界觀與人生觀，而他面又可瞭解關於眞，善，美，等一般概念，此大有裨於文化之研究無疑。歷史研究上的價值云者，蓋指歷史的研究，既常注重文化史方面，而教育又爲文化之一肢體，所以從教育史上得到許多補助。社會學研究上的價值云者，蓋因教育史上恆敍述古今社會的組織與變遷。故於社會學本身的研究上大有貢獻無

疑。

以上除第一種爲形式的價值之外，其餘自第二種至第五種，可算爲教育史之實質的價值。

第一編　古代的教育

第一章　總論

（一）西洋教育史的區分　普通的西洋史，大抵依據年代而作適當的區分，本書姑且分爲古代，中世紀，近世，晚近。現代五期。玆加以解釋。（一）所謂古代，是指自有史以來至紀元第五世紀爲止，以年代論，即由紀元前七八百年間至紀元後四七六年西羅馬帝國滅亡爲止。（二）所謂中世紀，是指自紀元四七六年西羅馬帝國滅亡至紀元一四五四年東羅馬帝國滅亡爲止，即由第五世紀至十五世紀，約有千年之長。（三）所謂近代，是指自十五世紀後半以迄十八世紀之終，即自一四五四至一八〇〇年間，（四）所謂晚近，是特指十九世紀一期言。（五）所謂現代，是專指二十世紀，包括歐戰之前後言。因此，本書乃將西洋的教育，劃作古代教育，中世紀教育，近世教育，晚近教育，現代教育五大編。不過此種區分，頗屬機械的，祇可視作研究上一種便利計，若認爲文化史上的適當區分法，則不免大謬。因爲文化究屬具體的，流動的性質，到底不能劃歸於機械的年代之範疇。所以本書區分的大體，雖依然倣照歷史的年代區分法，但關於內容方面，則不一定依照年代敍述。其中有古代的事實，特記入中世紀者，亦有中世紀的事實附入近世者。如就基督教的教育論，若單依照年代，本屬於古代的，但追究其內容，乃屬於

中世紀的性質，所以文化史與教育史上，均應以之歸入中世紀最妥。又如初期人文主義的學者，以年代論，自不得不認爲屬於中世紀的人物，但就內容言，彼輩實具有反抗中世紀的性質，所以總不能不認爲是近世的教育關係者。更從反方面觀察，假如東羅馬帝國的教育，從年代言，雖屬於中世紀的，但從內容言，則不出古代教育的範圍。本書是依據此種主義以定教育史料敍述之次第。

（二）古代教育的概觀　本書所謂古代教育者，是專指希臘教育與羅馬教育言，自然屬於有史以後的事，若夫先史時代，可置之不論。但關於原始的基督教教育，依據上述文化史之特質的理由，所以不收入本編，特於中世紀的教育中詳論之。

第二章　希臘的教育

第一節　總論

(一)希臘之建國及興亡　據希臘著名之古典伊利達(Iliad)與奧狄賽(Odyssey)二篇詩，可想見希臘民族，在紀元前十二三世紀間，已有相當的發達。希臘民族者，本屬亞利安族(Arian, or Aryan)之一種，其中尤以多利亞人(Dorians)與伊阿尼人(Ionians)為最有勢力。當此兩族移殖於卑羅奔尼索(Pelopon-neus)半島建設「都市的國家」(city-states)時，正屬紀元前十七世紀間的事。此種國家以多利亞族所建之斯巴達(Sparta)及伊阿尼人所建之雅典(Athenes)為最著。

斯巴達國勢之繁盛，較先於雅典。因為在紀元前九世紀中葉斯巴達有賢人雷克爾格斯(Lycurgus)出，制定法律鞏固國勢。又因在紀元前五世紀之初期，曾與波斯大戰三次，其名譽更高。但其後竟為馬基頓所敗，迨紀元前二世紀中葉，遂淪為羅馬之屬國矣。

雅典的發達較斯巴達略後，在紀元前六世紀間，有梭倫(Solon)氏出，制定新法，救濟貧民，與波斯戰而勝之，更且紀元前五世紀時，大政治家比勒克禮(Perikles)出，尊重民權，振興海軍，奬勵學藝美術，遂呈希臘文明的黃金時代。但自卑羅奔尼索戰爭以後，該國與斯巴達交仗，一勝一敗，後竟為馬基頓所敗，最後更被羅馬併吞。統計希

臘的全盛時期，乃在於紀元前四五世紀間。

（二）希臘民族的特性　希臘民族中，若精細觀察，則多利亞族與伊阿尼族性質各異，不過兩者中仍有大同之點耳。此大同之點可分爲三；（1）希臘民族，是身體強健，元氣盛旺，才能卓越，思想明晰，愛自由獨立，好創造，與對於善與美具有無窮興味的民族。此其所以能創造獨特而優秀的文化，使學問，文學，美術達於燦爛發皇之境。希臘民族之爲文化的民族，單觀奧林比亞競技的舉動，已大可證明。此種競技，是自紀元前七七六年始舉行，是以運動競技的比賽，及文藝作品的發表爲主，此中大有發揚國技的意義，迄今尙成國際參加的大運動。（2）希臘民族又爲「現世主義的」。此點是與印度民族，猶太民族等「超現世主義的」大異。因此，其生活理想，即在於現實生活中求之。然而在現實生活中，其理想果在何處？曰，是在於事物之「調和」中。調和云者，即得到諸要素之全體的均衡之統一狀態也。道德上之止於至善，藝術上之止於至美，即爲此種調和理想之表現。吾人認定現世主義爲希臘民族特性之一，試觀其在宗教上則以祖先崇拜及多神教爲主，在道德及生活理想上，則以現實的諸種要素之調和爲主，便可瞭然。

（3）希臘民族，又爲團體本位的民族。團體本位云者，亦即是社會本位，全體本位之意，認綜合的全體，其價値是超乎分析的個人之上。因此，視一般的子弟，直接隸屬於國家，要受一種公民教育或社會教育。此種風氣，在斯巴達的軍國民教育中，尤爲顯而易見。試觀希臘之戰勝波斯，乃由其全民族結爲一體所致，便見其視全體的價値爲超越於個人以上矣。

（三）希臘的社會狀態　於希臘諸種社會事情中，首當注意的，是其階級的組織。本來社會上階級的組織，並非古代希臘特有的現象，即如羅馬，印度以及東洋諸國，亦各有特殊的階級組織存在。但希臘社會的階級究如何區分？其中是分爲自由民，平民，奴隸三階級。自由民者，即是希臘之公民，亦即是希臘之「中心階級」(the élite)貴族階級，享有社會的國家的一切自由與權利，以支配平民及奴隸。平民者，是先被征服的土著居民，因其早已投降於希臘民族，故處於半奴隸狀態，得從事於農工等生產事業，但無參政權。至於奴隸，則直如馬牛之可以被主人買賣，專從事於勞動，亦猶蜂窩中之働蜂然。

統治階級之自由民與被治階級之平民及奴隸間，不特政權悉劃歸於第一階級（即中心階級），並且被治階級，不能享受教育的權利與一般文化的恩澤，甚至不同階級之間，不許通婚。此中階級懸隔的情形，惟有印度之「種姓」(caste)的組織差堪比擬。印度的種姓組織，是基於婆羅門教區分人民爲四種：(1)婆羅門種 (Brahmana) 是指僧侶而言；(2)剎帝利種 (Ksatriya) 是指王族或武士而言；(3)毗舍種 (Vaisya) 是指平民即農工商而言；(4)首陀種 (Sudra) 是指奴隸而言。在種姓不同的印度人間，是不通婚姻，斷絕交際，不共飲食，凡犯此者謂之自賤其種，褫奪權利，且職業上亦緣種姓之差而有天然的劃分，成爲世襲。然則希臘與印度，其階級組織之謹嚴，可稱世界兩個典型國。

希臘因有此種階級組織，故教育上亦生出階級主義。自由民因爲專從事於軍事與政治，絕對不從事於職業與勞動，故生出許多優閒，可以用之於社交運動及諸種製作上。且自由民視其教育爲一種人格的裝飾品，絕非爲

謀生而求學故又產生一種「自由教育」(liberal education)。試觀「學校」二字，其語源在希臘爲 schole，有「優閒」(leisure)之義，更可見惟有優閒階級的自由民，始得入學校之門牆矣。雖則奴隸階級之中，亦未嘗無相當之學問家，但彼輩究不是由學校教育所栽成，祇可認爲是由獨學的結果；且彼輩教主人的子弟時，特稱爲「教僕」(pedagogue)。更含有一種賤業之意，其境遇殊可憫。

（四）**希臘教育史的區分**　敍述希臘的教育史，普通可分三期：（1）第一期是指紀元前第九世紀以前的教育，即所謂希臘先史時代的教育。（2）第二期是指紀元前四世紀言，此期爲希臘全盛時代。文化與教育最能表現純粹希臘的色彩，亦稱古典時代。（3）第三期是指紀元前第四世紀中葉至第六世紀間言，亦稱民族時代；此期希臘始被馬基頓國奪却霸權，其後竟成爲羅馬之領屬，希臘人祇兢兢於苟延殘喘，保存民族固有的文化，因此，又可認爲希臘教育之衰亡期。

此三期的教育，以下祇就古典時代及民族時代詳述之，至於先史時代的教育，以其過涉杳茫，姑且從略。

第二節　斯巴達的教育

（一）**斯巴達人的特性及國情**　斯巴達既具有如上節所述希臘民族的通性，若再與雅典人相比，則更覺其具有以下三種特性；（1）氣質剛健，習尙純樸，寡言實行；（2）特強於國家觀念；（3）其生活中心，特重身體的，情意的兩方面，非如雅典人之偏於智的方面，故對於文學藝術等殊覺興味缺如。

斯巴達的國勢，雖在全盛時代，亦僅以九千之自由民（貴族）內則要支配十二萬之平民及二十萬之奴隸，

外則要防禦強敵如波斯及其他諸國等，故軍事與國防，當為全國最關心之事。

（二）斯巴達的教育理想　斯巴達的教育，是以上述之希臘民族特性，社會組織，加以本族特有種族特性及國情為背景構成教育之上層建築。故其教育理想，乃在於意志教育之完成及國家有為的人物之培養；此與雅典全盛期之偏重於文雅的陶冶大異其趣。而此種意志教育之內容，亦不外在於造就軍國主義式的戰士耳；詳言之，卽在造就活潑勇敢的軍士及可為軍士之伴侶的女子而已。然則斯巴達的教育理想，是徹底的國家主義與軍隊主義之結合性。而此種教育理想之發生，又因其國情不得不爾。

若問軍國主義的戰士，究應具有何種資格？則可作以下的答案：（1）體格須強健；（2）意志須鞏固，富於愛國的熱忱，與具有犧牲之決心；（3）須具有遵守紀律，絕對服從國家命令之美德，及軍事的實際能力。所可注意者，是在此種武斷的教育政策中，仍具有美的人性之陶冶理想在內。

（三）斯巴達教育的實際　欲知斯巴達教育的實際如何，須先知該國著名的立法家雷克爾格斯（Likurgus—820 B.C.）所制定的「教育法」（The Law of Likurgus）如何，因為該國的教育實施完全根據此種立法案。至關於雷氏的事蹟，可參考布魯特奇（Plutarch—為希臘著名的傳記家）所著的英雄傳。

（一）生兒的檢查　斯巴達的男子初生，須以酒洗其身體，以驗其抵抗力如何，然後攜至國立試驗場，受公吏的嚴重檢查，倘認為發育完全體格強健者，始命其父母養之，倘認為虛弱不具者，則棄諸山麓的洞穴中，其後地方人民，有視為過於殘忍，特為之收養者。

（二）母養時代　健全的男兒，自初生至滿七歲間，稱爲「母之子」，特任家庭中由精於育兒的保姆撫養。但女子則在家庭中撫養的時期，較男子稍長。此期負教育責任者有三種人：即母親，保姆，與教僕，但國家仍加以監督。此期教育的注意事項如下：（A）注意養護與體育，（B）使其慣於粗食，（C）爲之講祖先勇敢的傳說，（D）使之尊敬長老，（E）鍛練胆力（例如盛燃燈火，以養成不怕火的習慣，又故意置之暗處，養成不怕黑的習慣之類。）

（三）共同教育所時代　男子八歲，始離家庭而移居於國立的共同教育所，此是一種兵營式的寄宿舍，特由國家任命的「監督者」（paidonomos）施以教育。監督者之資格，是由斯巴達人中選其最良善最有能力之長者充之。

共同教育所之教育，是分爲少年組與青年組（實亦可稱爲壯年組）；少年組是以八歲至十七歲爲止，青年組是十八歲至三十歲止。少年組是將兒童分爲若干隊，擇年滿二十歲之青年，勇敢而有氣概且善於思慮者爲「隊長」（iren），受監督者之命令而指揮各隊兒童。自八歲至十一歲間，專重身體的鍛練，頭髮須短剪，更使其跣足步行，裸體遊戲，同時養成服從之德。至十二歲，則軍隊式的教育更加嚴格，簡直是一種「硬教育」。關於衣食住方面，每年僅給與外衣一襲，不准着內衣，沐浴卽在河中，嚴禁溫浴與塗油，夜則睡於蘆荻或蘆桿所製之粗牀；冬夏均不許戴帽。食物既惡劣而又稀少，因此獎勵竊事。少年等往往承隊長之命，往竊蔬菜及其他食物，以竊技精巧不被人察覺者爲上乘，因將來爲軍人時有竊糧之必要也。但若手技拙劣，被人發覺者，則受嚴罰。此外爲練習能忍受痛

苦計，有時故意加以鞭韃，往往至於流血之慘。

以上是單關於身體及意志方面之陶冶，至於文化方面之陶冶，亦非絕無。例如食後則由隊長唱歌，鼓勵民族精神，行諸種問答，以爲知能及德性訓練之資，在長老或監督者之下誦詩或奏樂，以爲情操陶冶之資。音樂取其雄壯活潑律調極高者，以其有鼓舞精神之效。吾人觀斯巴達的情意教育，覺其與今日一般的主智教育逈異矣。

青年組的教育是從十八歲始。兒童自離少年組以入青年組時，已作成人看待，許其蓄鬚髮，攜武器。此期教育，當然是嚴格的軍事教育，以教授武器的使用法，戰術及實地教練等爲主。

青年達三十歲時，則許其娶妻，經營家室，但多數仍住於公共的兵營，教育少年子弟，或防戍邊塞，極少宿於家者。

（四）**斯巴達的女子教育** 照斯巴達的法律，雖女子亦要負國家防禦的義務。因此，其教育之嚴格，略與男子同；用嚴格的體操與雄壯的音樂，以養成健全的身體及熱烈的愛國心，加以容貌之美，節操之貞，使不愧爲賢母良妻的資格。

第三節 雅典的教育

（一）**雅典人的特性及國情** 雅典人除具有希臘民族的通性外，又具有許多特性，尤其是與斯巴達人相比時，應注意下述諸種差異點：（1）與斯巴達人之質樸剛健相反，而爲輕快易變的，不肯墨守舊形式。故能利用地勢，使通商貿易繁盛。（2）社會性及愛國心雖強，但較斯巴達人更富於個人的自覺心，酷愛自由。此種特性的

表現，即爲共和國家之構成，開現代民主政治之端緒。（3）重智識及審美之性特強，故產生文化上的偉人，哲學藝術界，均有不朽之成績傳世。倘認斯巴達人是胆汁質的民族，則雅典人正與之相反，而爲多血質的民族。

論其國勢，內則自由民僅十二萬餘，而奴隸有數十萬之多，其統御之難，略與斯巴達同；對外方面，亦介於斯巴達波斯及馬基頓之間，地位頗不安定。但雅典原在半島之南，三面瀕海，故不能單採斯巴達的陸軍本位制，而兼注重海軍方面。

（二）**雅典的教育理想**　論雅典的教育理想，單就其養成良善有爲的公民一點，是與斯巴達無異；但此仍屬形態上的相似，至其內容上，總有多少異趣。即其教育理想，非單如斯巴達之專養成戰士或軍人，乃在養成有文雅的教養之公民，即善與美兼備及個性發揮的自由人。綜括言之，即是對於斯巴達之武斷的而爲文雅的，對於斯巴達之劃一的而爲自由的，對於斯巴達之實際的而爲理想的，對於斯巴達之視國家爲最高威權主義，則特重個人的權利與人格。

文雅的國家公民云者，是指各種性能之調和發展的人而言。所謂諸種性能之調和發展，即是個人之表現善與美諸種價值，此乃個人的理想狀態，捨此，則所謂自由人的意義，實無從想出。總之雅典的教育理想，無論認其是在國家公民之養成，或是善美兼備的文雅人之養成，更或在諸種性能調和發展之國民之養成，結局是同一的，蓋此三者，乃一物之三面也。

上述的教育理想，可述爲與黃金時代雅典人的世界觀及人生觀相符，此點可從柏拉圖及當時的思想家之

思想中看出。但是，雅典的實地教育中，未必能將此種理想實現。即如古典時代的教育實際，雖然帶有此種傾向，但大部仍與斯巴達相同，未能盡量發揮雅典人固有的理想，祗可認為於斯巴達教育之外，加入少量的文雅性而已。因此，可見理想與實際之極難一致。

（三）雅典教育的實際　斯巴達人視教育純屬國家行政的事務，幾乎完全不許個人的自由裁量。但雅典人關於子弟的教育，除由國家規定主要的大綱外，其餘關於就學的義務，祗以通告父母為止，並未嘗積極干涉；至於教科方面，除規定音樂與體操為必修外，其餘悉聽學者之自由。由此可見較於斯巴達，更為尊重個人的自由權利。

雅典古典時代的教育，是根據賢人蘇倫（Solon 640—558B.C.）所制之憲法為基礎。至於個人所受教育之期，可分為三期：（一）家庭教育期，（二）學校教育期，（三）公共教育所期。

（一）家庭教育期　男子自初生以至滿七歲間，受家庭的教育，以身體的陶冶為主。在幼兒時代，負教育之責者，則為母親，乳母，保姆三種人。乳母保姆，大都雇斯巴達婦女充之；因斯巴達婦女特長於育兒也。但其教育方針，則純由父親之意決行。其保育方法，是置兒童於自然狀態中，使其身體得達完全的發育。

（二）學校教育期　兒童滿七歲，則離母親或保姆之手，而由教僕管理，帶其入學校。而學校又有二種：一為體操學校，一為音樂學校，前者是公共的遊戲場，後者是私立的音樂堂。體操學校是崇奉武神赫爾美司（Hermes，習遊戲，跳舞，競技（競走，高飛，投圓盤，投槍，角力等）。音樂學校則歌頌美神苗司（Muses）智神亞保羅（Apollo），以彈箏，讀書（如荷馬的詩，蘇倫的憲法等）為常課。然則體操學校是體格的鍛練所，而音樂學校是廣義的文化

教育所，合兩種教育機關，以圖身心之調和發展者也。但音樂學校之意義，並非如今日之狹義的解釋，除音樂之外，尚含有智的，道德的，宗教的意義在內，所以詩歌，劇曲，雄辯，科學等，亦包在其中。

此種學校教育，繼續至十六歲，除入校學習外，兒童在家庭中，尚由教僕教以讀，寫，算及禮儀作法等。讀寫算的教育，當時尚未成爲學校之必修科，純聽個人在家庭之自由學習，亦因雅典當時交通尚未頻繁，故此種教科仍未成爲急切的需要也。自十六歲始，兒童離開教僕入一種「高等體操學校」(Gymnasium)，直至十八歲，繼續兩年間，練習軍事或競技。其主要學科，則爲交戰，弓術，騎馬，閒遊，競技等。此處有同年輩，又有成人，與政府所派的公吏，及體操教師等，負指導之責。兩年間之高等體操學校教育，可視爲下述之公共教育所一期的教育之準備。

（三）公共教育所期，此爲一種自由民的集團，凡青年在高等體操學校經過兩年的訓練，身體與德性上證明已備自由民的資格時，則記名於自由市民的名冊中，送入此種公共教育所，其目的以軍事教育之完成爲主。入所時，須宣誓如下：（A）盡忠於國，（B）敬神，（C）守國民道德的傳說，（D）不辱神聖的武器，（E）救護戰友等。入所最初之年，在兵營中臥起，並在市的附近紮野營，此時學習軍器的使用，及處理國家大事，歷盡嚴格的軍隊訓練。自十九歲至二十歲間，多在遠方宿營，同時參列宗教的社會的祀典。至二十歲，則集團生活告終，教育期間已完滿，但此後仍須如常在學校或集團中，抱此種覺悟爲終生的修養。

（四）**雅典的女子教育**　雅典的女子教育，其嚴格程度較遜於斯巴達，雖亦同樣以良妻賢母之養成爲主旨，但其教育內容，則祇養於深閨中，由母親或保姆教以紡績，縫紉編物，唱歌，宗教儀式，及普通的禮儀作法等而已。

此實由於男尊女卑的觀念而來，故雅典的婦女地位，較低於斯巴達。

（五）雅典與斯巴達教育的比較　兩國的教育，可說是異同參半，玆總括而比較之，

（A）共通點：（1）教育的終極目的，均在於善良有爲的國民公民之養成。（2）陶冶之主要手段，在於廣義的音樂與體操之採用。（3）訓練上均在於長老之尊敬順從與愛國精神之涵養。（4）均重視家庭教育與公共教育所的訓練。（5）均重視軍事訓練。（6）均無職業的教師之任用。（7）教育均爲民族的，人本的，審美的。（8）教育之客體，均以自由民一階級爲限。

（B）相異點：（1）教育目的之公民訓練的內容，在斯巴達則注重軍國主義的戰士本位的，沒人格的；而雅典却重文化方面個人自由的傾向特強。（2）陶冶的方針，在斯巴達是偏於身體的，意志的方面，智的方面極忽視；雅典則圖身心之多方面的調和發展。（3）國家對於教育的干涉程度，在斯巴達是強力的徹底的，雅典則多委於父母的自由，干涉祇屬最少限度。（4）斯巴達教育，雖亦具有美感的成分，但究是偏重愛國的道德的教育方面；而雅典却貫徹審美的與自由人格的教育。（5）教科方面，則斯巴達重體操過於音樂，而雅典則音樂與體操並行。（6）訓練上則斯巴達強人以機械的服從，而雅典則重理解的服從。（7）斯巴達祇採本國本位的強國主義，缺乏人道的要素；至雅典的教育中，却具有公共的人道的傾向。（8）關於女子教育，斯巴達則極端重視，而雅典則略覺輕視。（9）斯巴達是絕對不許自由民以外的階級人民就學，雅典則偶或許之。

第四節　民族時代的教育

第二節所述古典時代的教育，照本書的次序，是認爲第二期的（因第一期先史時代的教育是略而不述）此期最能保存希臘的特色。但古典時代的教育至紀元前第四世紀時，社會情形大變，文化亦異，因而教育亦不能不改觀。以下特將變遷次第簡述之。

此處所謂希臘的民族時代云者，是指希臘人民被外族征服，仍保存其固有的民族精神而說。此一期的時期，計自紀元前三三六年希臘成爲馬基頓的屬邦始，至紀元前一四六年，更與馬基頓同被羅馬所滅，直至紀元第六世紀爲止。然則民族時代云者，是指失國之後，單作民族的存在之意。

欲明古典時代的希臘教育如何變遷，及其結果的希臘末期之教育情形如何，此非探究其原因所在之社會事情與文化之遷移不可。蓋社會之上層建築的教育之變遷，乃由於其基礎或背景之變動而來也。

（一）教育背景之變動　教育背景之變動，又可分四方面述之。

（一）爲希臘社會事情與國家事情之變化　溯自紀元前十一，十二世紀間，斯巴達與雅典均開始建設，至紀元前七八世紀間，兩者儼然構成「都市的國家」。斯巴達與雅典最初均爲王政，其後斯巴達形成貴族政治，雅典却變爲共和政治。遠與波斯交戰獲勝，兩國遂同赴於強盛。然自紀元前五世紀中葉以至二世紀中葉間，卑羅奔尼索戰爭，波斯戰爭，馬基頓戰爭等相繼而起，卒使兩國漸失其霸權，最後竟失國家之獨立地位。輾轉徬徨的希臘人，至此漸失其光明之路與自由獨立之心，對於國家與人生大起懷疑，於是興味的中心遂由客觀的世界轉於主觀的世界。此爲主觀主義，個人主義的思想所由發生之真因。此種傾向，試觀于詭辯派，斯托亞派，伊壁鳩魯派等哲

學，便可見人心之趨向何如。

（二）隨文化與工商業的進步，個人的自覺之念漸強　其中如雅典的人民，受民主的共和政治之影響，自由平等的思想特別顯著。但民衆的自由平等思想實承受理性的規正，祗爲一種感覺的自由平等耳。故詭辯論者一出，大受雅典之民衆歡迎。

（三）自與外國交通貿易繁盛後，異邦的風俗習尚，文化等交錯輸人，古典時代的希臘文化，巳失其純粹性，國家的道德與信念因此墮弛。希臘文化至此遂成變調的。

（四）是唯物思想之擡頭　希臘因工商業之發達，富量漸增，工商的平民階級之勢力日大，故市民的價值判斷標準因而大變。——以前單從身分或階級爲判斷價值之標準，今則因多數資產家之發生，遂以富之多少而判人民價值之高下矣。此種社會的人生觀之改變，不能不使典型的希臘社會組織崩壞。以前的唯心主義，精神主義，理想主義，今則覺讓步於新興的唯物主義矣。

（二）民族時代的教育理想　古典時代的希臘教育理想，是國家主義的，團體本位的，同時是情意的，文雅的，精神主義的。但至民族時代，則因教育背景之變動，而成爲個人主義的，感覺的自由主義的。試觀詭辯派，斯托亞派，伊璧鳩魯派等的教學，便可明瞭。例如詭辯派謂「人爲萬物之尺度」此即認個人的主觀，爲判斷事物的價值之標準也。斯托亞派及伊璧鳩魯派，亦均是個人本位的。又詭辯派謂「法律道德均爲人則，是由人類任意所造的，故雖破壞之亦無妨」此即否認文化之絕對性，與古典時代的一般思想大異其趣矣。更如詭辯派謂「人生之目

的，除計及個人的幸福繁榮以外，別無所希冀，」伊壁鳩魯派亦言「善者即是個人的快樂，」此均可視為唯物的，個人的，感覺的自由思想之教說其與古典時代主張無條件的為國家盡力之教說正相反對。因此，民族時代的種種自私自利的怪現象實為古典時代所夢想不到，例如自由市民之避免徵兵，拒絕納稅，及宗教儀式之怠慢等，均是其證。

（三）**民族時代的實際教育**　此時代的實際教育之變化，如關於教育內容（科目與教材，）教育機關，教育方法，教育者等各方面，均與古典時代相異，此亦由教育背景一變，促成教育理想之遷移而來。茲特分為教育內容的變遷，教育機關的變遷，教育方法的變遷與本職的教師之出現四者述之。

（第一）教育內容（科目與教材）的變遷　古典時代的教育內容是以音樂體操兩科為主，即是以情意方面的陶冶材料為主，智的教科不大重視。但入民族時期，則智的教材一躍而增高價值，其中尤以私立的青年學校為最顯著。最初祇重哲學與修辭兩科，其後加入文法，成為「三學」（Trivium），再加入音樂，幾何，天文，數學的「四科，」最後至亞力山大利亞時代，遂成「七藝」（Seven Liberal Arts）。若問哲學與修辭兩種新學科，何以特見注重？此蓋因哲學能滿足個人之深奧的研究興味，且能教人以處世的方針。在個人主義盛行時，欲從主觀的內部的求出安心立命之所，勢不得不向哲學（尤其是實踐哲學）此理之當然也。至於修辭學之重視，乃為辯論的練習起見。

教育上科學的內容雖增加，而軍隊的教練，反形衰頹，此蓋因祖國既亡，政治上已無可冀希，既無防衛國家之

需，更無擁護主權者之必要，故軍隊的教練成爲無用矣。軍隊教練之忽視，試觀下述的公共教育所之衰頹使可證明。

（第二）教育機關的變遷　在古典時代，雅典雖有體操學校與音樂學校，但斯巴達尚無正式學校。在「學校」的教育機關尚未普及時，教育唯藉家庭，訓練所，集團，賢人之宅（學塾）等場所行之。但至民族時代，則學校簇簇新興，如雨後春筍，於是公共教育所次第衰頹。

（1）公共教育所之頹廢情狀　雅典之公共教育所的形態，雖經馬基頓侵略後仍復保存，不過其內容已大變化。此時已非如從前之限於自由民間，作爲自十八歲至二十歲兩年間的義務教育，却變爲任意可入矣，又自卑羅奔尼索戰爭後，竟縮短年期僅爲一年。且教育之內容，亦非以軍隊的修養爲主，却以智的修養爲主。且公共教育所原爲雅典之自由民的集團，不許他色人等入學，其後次第竟許外國人入學矣。紀元前一〇〇年間，外國人之數反多於雅典的市民，是亦一奇觀也。其時不特廢除軍隊的教練，並且廢體操一科，變爲競技的娛樂的場所。

（2）各種學校的新興情狀　舊的教育機關既廢弛，於是新的「學校」迭興，例如修辭學校，哲學學校等均是，此種當然是屬私立性質，即爲修辭學家與哲學家所經營者。從今日的眼光看察，此概屬專門性質，既屬專門學校，自然不是一般市民的初等教育，普通教育機關，乃爲有志家之高等智識的傳授所。修辭學校以教文法修辭爲主，哲學學校以教哲學爲主，此種智識，在當時是認爲處世上所必需的。當時著名的哲學學校有四：（A）柏拉圖設的厄加的美（Academy）學校（B）亞里士多德設的利森（Lyceum）學校，（C）斯托亞派的學

校，（D）伊璧鳩魯派的學校。伽加的美學校自創設者柏氏逝世後，其徒史貝瑟寶繼之，教授柏拉圖派的哲學。其中是以柏氏的國家論理念論（本體論）人性論，道德論等爲主，其學風是爲超越的理想主義，爲現代理想主義的哲學之源泉。利森學校經亞氏創建後十年間卽廢，所教授者是亞氏的哲學，在本體論上是特採「內在說」在本體論之外，兼教人性論，道德論，政治論等，其他諸點，是與柏氏的哲學大同小異。亞氏的學說中，最堪注意的，是包含有進化論的思想之一點。斯托亞學校，爲安奇梯匿士所建，以講授學祖舍訥（Zeno）的哲學爲主。"Stoa"，原爲「裝飾的柱」之義，因此派在雅典所設之學校，以飾施之柱中，故名。伊璧鳩魯派的學校，是由學祖伊氏所創，氏在自己的庭園講學其門徒多寄宿於公共教育所，以通學爲常。此兩學派專以實踐哲學爲其內容，故其學均不出倫理學政治學之範圍外。斯托亞派是主張合理的生活，以「寂然不動心」爲修學的鵠的；伊璧鳩魯派則主張一種快樂說，以求「寂靜的快樂心」爲修學鵠的；故前者近於克己，後者近於樂天。

（3）雅典大學　所謂「雅典大學」者，是後世將上述諸學校集爲一所而成之大學也。自紀元前二〇〇年間，始有此種傾向，至羅馬時代始完成。羅馬時代，哲學學校與修辭學校已受公費的補助，而哈德利與安敦兩帝，最熱心從事於雅典大學之經營。故至紀元後，雅典大學竟有如中世紀的大學之觀，而公共教育所漸廢弛，恰如中世紀的學生團體然。雅典大學雖盛極一時，但因反對基督教而觸約司坦尼帝之怒，至紀元五二九年竟被封閉。至是希臘教育之命脈遂斬。

（4）亞力山德利的大學　希臘民族本在地中海沿岸各地殖民，但從文教方面觀，其最著名者，是在對岸

的埃及亞力山德利城所設之大學。此地的文教，溯自紀元前三二三年迄三三〇年間，由杜里苗士家歷代帝王所開擴與獎勵而來。杜里苗士一世，在城中設圖書館，博物館及大學（Academy）。此期的大學，與今日的大學殆無異趣，學生是藉公費而研究。杜里苗士二世帝則搜羅亞里士多德的文書及其他書籍，杜里苗士三世帝，則搜集雅典中紛散的希臘悲劇原本。亞力山德利一隅對於文教上的貢獻，猶不止此，並且採用亞里士多德的研究法，使天文學，地理學，數學等大進步。曾測定地球之周圍與其直徑，太陽與赤道之距離，歲差之進行等。亞力山德利大學，最初是採用柏拉圖派的哲學，迨基督教傳人，斐羅則將基督教與猶太教調和，而初起新柏拉圖派的哲學。初期的基督教的神父，來此就學者不少。但至紀元六四年，遭回教教徒的侵略，遂歸於衰頹。其時圖書館等被破壞，藏書悉充公共浴場的燃料，計藏書之富，竟能供給四千浴場以六個月之燃料云。

（第三）教育方法上的變化　在古典時代，實地的智能，是從生活的行動而習得，專重訓練式的教育。但至詭辯派興起以後，則變爲「主智的教育法」，即單藉耳（聽講）目（讀書）兩官，以獲得概念爲主之教育法，詭辯派藉講演與問答而傳授智識，遂生一種「概念的智識之傳授法」（即注入法）。此種教育法，本隨文化的發達有必然的趨勢，蓋爲教學經濟上所必需，但其弊在於與生活分離，單授抽象的死智識。現代的生活教育與作業教育等，正爲矯此弊而起。

（第四）專業的教師之出現　本來斯巴達國中無所謂教師，均以具有實地的體驗之國家的長老或先輩負教育之責，迨文化漸發達，智識技藝上生出專門家，故在古典時代之末期，有專業的教師出現。而詭辯派實爲最

始之教師，彼輩以智者自任，爲智識之販賣計，收學費以教靑年子弟。

以上是民族時代的教育狀況，與古典時代異趣，故希臘教育，亦不是各時代千篇一律的。

第五節 希臘的教育家

（一）畢達哥拉斯

（一）**略傳** 畢達哥拉斯（Pythagoras）以紀元前五八二年，生於撒母斯島（Samos），大約死於紀元前五〇〇年間。傳說是幼時獨學於鄉間，稍長，遊歷埃及，專習數學，又旅行小亞細亞，後入斯巴達，研究雷克爾格斯的法律，後轉至意大利南部之多利亞人殖民地的哥羅頓（Croton）。其居哥羅頓時，在社會上，政治上，學術上，聲望頗隆，設一校以教弟子，從遊者衆，遂成畢達哥拉斯學派。其後被民主黨所逐，逃至米達波塞姆，客死於斯。

（二）**根本思想** 氏的宗教觀與人生觀，蓋得自靑年期在埃及與小亞細亞地方旅行之際，富有東洋的色彩。例如靈魂輪迴之說，是其一端。此種教說，是承認人之精神（即靈魂）因受罰而處於肉體的監牢中，迨肉體死，則良善的靈魂升天，不善的靈魂，則不許升天，仍貶在下界受罰，易言之，即人體仍不能不被幽閉於獸體中。此可視爲勉人爲善，以圖精神純潔之說。

（三）**教育思想** 氏之教育理想，在於道德之完成。其德目是在於尊神，敬親，重法律，守秩序，篤信於友，保持社會的正義，持己以節制，廉潔及勇敢。此種思想，原屬斯巴達人的理想，故畢氏的教育理想，可認爲具斯巴達的特色。

關於實地教育上，可從哥羅頓學校的狀況而窺之。此校專收容自十二歲至十七歲的兒童，以最初的三年爲預科，管理上極嚴肅，學生不能見先生之面，隔帳聽講，質問與發聲，均所不許，祇許沉默諦聽。此蓋藉以試驗學徒之克己力也。經此種試驗及格，始許爲本科生，得與先生面接，得將口授者筆記，亦得質疑與陳述意見。

學校生活是一種嚴肅的倫理宗教的生活。以服從規律節制飲食爲主，衣服須簡樸，學生均須入共同的宿舍。不納學費，祇納些少的宿費，由共同的會計支出。學科以宗教，音樂，數學三者爲主。音樂用以養調和的精神及使情操純潔，數學視爲哲學的倫理的陶冶上所必需。蓋畢氏視數理不特爲道德之根本，且爲宇宙萬有之根底。

此外氏在教育上，對於自由民與奴隸，希臘人與外國人間，嚴加區別。總括其教育思想，除不甚置重體操一點外，其他諸點，是完全與古典的希臘風氣相符。

（二）詭辯派

（一）詭辯學派的意義　「詭辯學派」(Sophists)一語的來源，本有「智者」或「賢者」的意義，最初起於紀元前第五世紀後半，世稱爲「哲人運動」勢力極盛，蓋指 Sophism 爲哲學中之一派別也。但因其末流徒逞詭辯，或流於放縱，被世所譏彈鄙薄，故以詭辯家稱之。

（二）詭辯派在文化史上之地位　詭辯派在希臘文化史上，佔極重要的地位。從一方面觀察，此派生值希臘的變遷期，在變遷期以後的希臘民族時代言，則可謂希臘新文化，實產生詭辯學派。亦猶今之無產階級學者，本由資本主義社會產生，但今後若社會主義的社會實現時，亦可認新社會實產生無產階級的學者與思想家。

從表面上觀，詭辯學派的繼續，似屬於懷疑與破壞兩點。但從另一方面言，又不能認爲無建設或創造的價值。蓋彼輩雖屬懷疑與破壞，但其主觀主義，個人主義，感覺主義，自由主義，相對主義等，從辯證法上言，實爲一種新價值，新文化創造之媒介，於人類全體之文化發達上大有貢獻。因爲社會進化的過程，是在於「正」「反」「合」，而詭辯派實在於「反」的立場上，大有貢獻於文化。

（三）詭辯派的主要人物　此派代表的學者，實爲普羅特哥拉（Protogoras）與哥爾基亞（Gorgias）二人。普氏以紀元前四八五年生於雅典殖民地托辣基亞之海岸柯布第，至四一五年逝世。其職業是爲雄辯術的教師，彼所抱的哲學思想，是由古代的哲學家希勒克萊度而來，乃屬一種「萬物流轉」的思想。因爲萬物皆流轉，故世上並無絕對的悠久不變之物。彼應用於淺薄的思想於認識上及法律道德上，以爲從未有客觀的普遍的眞理之存在，所謂眞理者，祇是各人的信仰，故曰人也者，萬物之尺度也。所謂「人」者，是指經驗的實在的個人而言，「萬物」者，是指學問道德法律宗教等一切文化而言，「尺度」者，則指價值批判之標準言。此種新說，是與現代美國派「實用主義」（Pragmatism）的哲學有相契之點。但此種思想當時明明爲雅典所不容，故被雅典所逐，逃至錫西里島。惟是此種新說，即代表主觀主義個人主義相對主義的思想，對於當時將屆動搖期的希臘人實與以無限的刺激。

哥爾基亞以紀元前四四〇年生於錫西里島之倫的尼，與普氏同屬主觀主義，相對主義，虛無主義的學者。但其死期是不詳。曾習物理學及弁不度屈禮士的哲學，精於雄辯術。紀元前四二七年，曾奉使命赴雅典。氏之思想可

分爲三點：（一）世界向無實在之存在，（二）即認爲有存在，吾人亦無從知之，（三）縱認爲能知之，亦無從傳達於他人，蓋言語祇是一種符號，非實物故也。此種思想雖同屬於主觀主義，相對主義，但推到究極處，是較普氏更進一步。

（四）詭辯派與教育　以上雖非教育學說，但其思想，自然影響於教育的理想上，其結果是：（一）由國家社會主義變爲個人主義，（二）破壞文化的絕對性，使法律，道德，宗教，學問上的威權等均搖動，一切均歸於相對主義，便宜主義。此派在教育史上生出兩種重要事項。（一）專業的教師之開始。（二）主智的教育方法之開始。此派的教育，大有礙於希臘文化，使社會人生趨於歧途，是希臘失國後入於民族時代的先導思想，尤堪注意者，此種異端邪說，非倡自雅典市民，而均出於殖民地的人。

（三）蘇格拉底

（一）略傳　蘇格拉底（Socrates）是一個雅典的自由市民，以紀元前四七〇年生，三九九年歿。父爲雕刻師，母爲產婆。少時依雅典的國法，受一定的教育，其後繼父業，但因心向學問，終習幾何，天文與哲學。其在哲學上對於柏瑪尼德之所謂「眞理是不變」一言，大有感動。在四十，四十二，四十八歲時，以雅典自由民的資格曾三次赴國難，戰時曾救一傷兵，可謂良善的模範的市民，

時雅典的國運，已超過成熟期漸入於變調期，加以詭辯派的思想學說流行，正屬危險期。蘇氏欲挽墮落的人心，故以青年的道德教養，見識的養成爲已任，認教育爲一生之目的。但並未曾設校收費，祇是立於街衢或樹陰，隨

歲用其問答法的教學。因蘇氏之貌不揚，加以敝衣破帽，往往跣足立於街巷，度量恢宏，不拘小節，時人多目之爲愚人，亦有稱之爲大賢。氏嚴於自律，無論對己或對人的僞惡，均嚴加矯正。或痛擊社會的腐敗，或嘲罵貴紳與強豪，尤其對於以智者自居之詭辯家，邪說流行，最爲痛恨。

氏以若是之嚴苛態度，卒招小人之怨，有米烈多士者，誣告蘇氏以三種罪名：（1）侮慢本國的神，（2）信奉異端的神，（3）假教育手段以蠱惑青年。時雅典的法律，對於侮慢國神而信奉異邦之神者處死，故審判官捕蘇氏投獄，宣告死刑。又值當時政治家安尼杜士與辯論家利昆提出不利的證據，遂成定讞。門人克里頓曾勸蘇氏獻金自贖，逃亡於他邦，蘇氏拒之曰：「遵守國法，實市民的義務，」竟從容服毒而逝。

（二）**教育理想** 氏之教育理想，在造就有德之人，所謂有德者，乃對於善的概念有明確之認識者也。蓋氏之倫理思想在於「智德合一，」即知之眞則行之篤也。然則所應認識之善，其內容爲何？氏以爲其中包括身心的健康，與有爲的人物交際，父母兄弟家庭間的雍睦，服從於組織完善的國家等，此均爲人生幸福之源泉，明乎此者即爲有識，有識者亦即爲有德者。氏之教育理想，不外在智德圓融的陶冶。

（三）**教育方法** 氏之獨特的教法，厥爲「問答法。」問答法本爲智識之鑰，眞智旣得，氏則認爲同時可以成就德性，故遂視問答法爲德性涵養的法門。

氏之問答法，可分爲消極與積極二方面：（一）消極的亦稱爲「反問法」（反語的問答法，）即從裏面使聽者自覺其無智或謬誤之法。即是豫先假定聽者之言論或意見爲正當，從各方面演繹之，以驗其價値，若是，則發

見其不徹底或自相矛盾之點，然後指出其無智，使之自覺，以促其積極追尋眞智之向上心。氏因此自言「余毫無所知，祇認識自己之無智」斯言也，固爲當時以「智者」自居之詭辯家而發，抑亦證明氏之以「眞理的愛慕者」自任矣。（二）積極的問答法亦稱爲「產婆術」氏蓋因其母曾爲產婆，故有此稱。前之反詰法，可認爲是逆勢的演繹法，而此種產婆法可認爲順勢的歸納法，兩者可以運用。卽與人交談時，從其人所已知之例，推及未知之例，最後則歸納爲普遍眞理之法。例如從酒醉之人不能統率三軍說起，推言其不能爲兒童之保護者，或家事與農事之監督者，因亦不適於爲人之僕與友。歸納此種經驗的事實，因達到「無節制究屬惡德，節制卽是善」此卽是利用問答以啓發人心固有之智，自小而大，故曰「智識之產婆術」（Mäeutik），世間特稱之爲「蘇氏的歸納研究法」(Method of Inductive Investigation)。氏嘗曰：「余非授人以智識，乃使智識自己產生之產婆，」正爲此故。關於訓育上，氏特注重「與善人交，」此雖似屬老生常談，但曾子亦有「以友輔仁」之說，可見交友在道德上感化力之大。

（四）色諾芬

（一）略傳。　色諾芬（Xenophon）是雅典人，生於紀元前四四四年，歿於三五四年，是蘇格拉底之愛弟子。氏在哲學上與教育思想上，雖無獨創性，但在其所著二書（1）蘇格拉底迴想錄，（2）開洛波德亞（Cyropaedeia）中敍述教育意見，因此，在倫理學史與教育學史上，實爲不容忽視之人。開洛波德亞一書，是以開洛士王子（此由波斯王開洛士之名來）爲主人公，假托波斯的教育，以自述其教育意見者。

（二）教育思想　該書之言，大致如下：波斯早已注意於子弟的教育，其教育場特稱爲「黨哥拉」（Agora），是一廣場。「黨哥拉」本爲樹木之意，該地是與商街遠離，附近有王宮及貴冑的邸宅，該地共分四個教育區：（1）少年教育區，（2）青年教育區，（3）壯年教育區，（4）老年（兵役已完者）區。（以上是對於教育場所的理想。）此處的少年與青年日出卽行聚集，老年者則除正式的集合日以外，隨時可聚集。但青年者夜間須在黨哥拉附近睡宿。集團分爲各階級，共設隊長十二人；少年的隊長，選老年者充之，青年的隊長，選壯年者充之。少年教育，以養成公正之德爲主眼。日間由隊長監督，使不流於盜竊，暴行，詐欺，誹謗等，其有不正行爲者止之，無謝恩之念者則譴之。教以克己，順從及攝生，使起居動作，適於禮儀。例如就食則從長者之命，以胡椒塗麵包而食，各備一杯，渴則掬河水而飲。武藝上則教以挽弓投槍。此種教育，至十六七歲爲止（以上是少年期的教育。）

自十六七歲至二十六七歲間，每夜宿於黨哥拉的周圍，當警衛之任，且實行克己的修養。日間聽長者指揮，練習各事。每月侍從國王行獵數次，一以充警衛之任，一以實地練武。此時須早起，馳騁山野間，練習能耐寒暑（以上是青年期的教育。）

自二十七歲以後二十五年間，編入壯年組，仍須服從長上的命令。有時實行野外的演習。波斯的官吏，均從壯年組選出（以上是壯年期的教育。）

五十歲以上則爲老年者，監視國家的大事，從事於少年的教育，並選舉官吏。

（三）女子教育上的意見　氏關於女子教育的意見，則在其所題爲經濟學一書中，假借伊索瑪哥斯曉諭

其新娶之妻的口氣，述主婦的本分如下：「吾人的結婚，正爲盡人生之大責起見，即生育子孫，以防種族之滅亡，並以奉養吾人之晚境。女子是以治內爲本職，男子在外所獲之生活資料，女子須妥爲保管。其餘則爲子女之養育與飲食衣服等事。男女之分業，是由神所賦與的身心構造機能之差異而來，無可畔越。」伊家瑪哥斯並以婦道比於蜜蜂的女王。

觀此，可見色諾芬是表同情於古典時代的教育，尤心醉於斯巴達的教育制。彼雖因身爲雅典人，不敢遠離本國而赴斯巴達，然常與多利亞人相接近，又使其子留學於彼邦。所以其教育理想，亦在於尚武與尊德，而於智育方面多忽略，是亦因當時雅典的教育確有所偏，故有此矯枉過正之論。

（五）柏拉圖

（一）略傳　柏拉圖(Platon)原名爲"Aristokles"，生於雅典貴族之家，父名亞里士頓，爲哥特羅士王之裔，母爲蘇倫之血胤。"Platon"一語，原指胸廣而體格優美者言，因氏體格優美，其祖父戲以此名喇之，遂行於世。氏生於紀元前四二七年，歿於三四七年。少時曾受雅典自由民的完全教育，特長於體操及詩文。後習希勒克萊度派的哲學與數學，二十歲始入蘇格拉底之門，師事者八年，故爲蘇氏高弟。師歿，周遊埃及與米加拉等地，紀元前三八七年，歸雅典而設私塾。至紀元前三六七年，遂至敍拉古沙(Syracusal)謁意大利王狄婀尼塞一世(Dionysius)，陳敍政見，批王之逆鱗，王命捕之，賣爲奴隸，卒爲「犬儒學派」所贖，始恢復自由。迨紀元前三六一年，狄婀尼塞二世即位，復陳政見，會王與義弟不睦，志不得行，卒歸雅典。爾後絕意於政治，專以著述及授徒爲務，設學園於

雅典之近郊阿加的米講學不取報酬，其教學法一為連續的講演，一為啓發思想的問答，世稱之為「阿加的米學派」(Academist)。

(二)教育思想　柏氏之主要著書有二：(1)為理想國(Republica)，(2)為法律篇(Nomei)。二書皆為對話體，卽倣其師之問答體。但言論的體裁雖倣於師，而思想則與其師大有逕庭；蓋蘇氏術術於道德之矩矱，而柏氏則致意於人生之優美與快樂的增進，蘇氏仍不脫畏神與畏國法的心理，而柏氏則直描寫其自然的合理的國家觀。理想國一書，實世上最早的烏托邦思想，蓋折衷於斯巴達與雅典兩種國風而描寫其世外的理想國，假托一少年夢遊其境，歷歷均出於有計畫的新製。至於法律篇乃屬晚作而未底於成者，較前書多有改制之點。茲綜合二書而揭其教育理想如下。

氏認教育之極致，在於造就「理想的國家之一公民，」其資格在能於政治或軍事上粉身報國。易言之，柏氏蓋主張極端的國家本位主義，團體萬能主義。何以有此種主張？蓋彼視個人無獨立的價值，惟存在於國家上而成「渾一體」始有價值；且認人生之終極目的，在於實現最高的理念(idea)之「善」而國家卽為最高理念之實現機關，故個人不離却國家，以圖目的之完成。

氏認其所謂「理想國」的構成之要素，乃在於三種階級的調和統一。此三階級乃成於天然的，是由個人之稟賦而來，因以金銀銅三質為喻：(1)具金質者則為哲學的政治家，使居統治地位，而構成所謂「哲人王」(philosopher-king)的階級，亦卽孟子所謂「勞心者治人」或「君子者所以治野人」之意。(2)具銀質的則為

軍警，使居輔治地位。(3)具銅質的則爲農工商等勞務者，使居被治地位，亦卽孟子所謂「勞力者治於人」或「對人者所以養君子」之意。此種國家觀究從何而生？則由於其心理學觀中區分人類具有（1）理性，（2）氣概（意志），（3）慾性（感情）三種性質而來。氣概（意志）與慾性（感情）均屬盲目的，但因其具有力量，是不可廢的；氣概足以守國，慾性足以從事經濟生產。但徒有此兩種性質之人（卽與軍警及農工商相當）仍未足以治國，必須藉理性（卽與哲學的統治者相當）之指示方向乃可。此種理性，乃由神賦畀於人者，具有透徹的理性，惟哲學家始能，故政治家非同時兼具哲學家資格不可。

總之柏氏的「理想國」是使賢明的哲學家長國，其下則有軍人捍衛，及產業家提供物資。必俟三者之協力互助，乃可以實現理念的至善。而教育上是在造就能助成此種國家活動之文化人爲主。教育上之所謂調和發展者，在精神方面則意志與感情均受理性之支配而統一，肉體方面，則達到善與美的調和。此可謂之文雅的，自由的教育理想(liberal education)。

（三）**教育方法**　柏氏的國家觀，既有上述的階級觀念，故其教育觀，亦主張對於第一，第二兩階級，必使受教育，第三階級則僅使其粗知通商之道耳。現在將其關於第一，第二兩階級之教育意見，劃分五期說明之。

（第一期）　是指自初生至滿六歲的教育言。其教育溯及於結婚以前，承認國家選擇配偶之責，使身心優秀之男女結婚，所生子女爲國家的公有，收容於公共教育所，教育權悉操於國家。此點與斯巴達之風氣相近，至其注重結婚資格則儼有「胎教」或「優生」之意義。最初三年的教育，以身體之運動爲主，精神方面，則使其快活

溫和。三歲至六歲間，許其與年齡相當的自然的遊戲，同時導至於業務的傾向，且繼續一定的遊戲，使不致頻頻更改，以爲品性陶冶的手段。此期的精神訓練，以傾聽良善的童話爲最有益。七歲以後，始分男女，行個別的教學。

（第二期）　此期由七歲至十六七歲，是學校教育期，以體操及文藝兩種陶冶爲任務。體操的教材，有角力，舞蹈，獵狩，戰法諸技。角力所以發達四肢腰部，使不至於畸形；舞蹈所以調和身體各部運動，使其優美；獵狩非單以捕獲魚鳥爲事，乃使慣於騎馬射獵，縱鷹犬諸技；戰法包含弓術投術，以楯戰鬬，全裝戰鬬，馬術，進軍術，迴轉術，造營術等。此等體操，不徒在增進身體鍛練力與優美，且與精神方面調和，文藝方面的陶冶教材，包括讀，寫，算與音樂。最初先習字母，從視覺聽覺兩方面精細辨別，以爲文法教學的簡單基礎。讀法則誦荷馬之詩，寫字以迅速爲主，算術則用爲理性教育之手段。音樂則以精神的調和發達爲主，凡不德的文學與不良的音樂，均所禁忌，以其有礙於道德的陶冶。

（第三期）　此期由十七八歲至二十歲，與共同教育所期相當。此期爲軍事教育期，最初是繼續前期，授以讀，寫，算及幾何等，但此亦非出於強制，乃視青年的自然性向，而決其將來方針者。此期的學業成績不完全者，一生祇爲兵士階級，以捍衛國家爲務。

（第四期）　是自二十歲至三十歲，爲高等教育期，擇青年中有特才者，從事於學術研究，教科以高等程度的算術，幾何，天文，音樂爲主，其目的在理性之陶冶與精神之調和。

（第五期）　自三十歲至三十五歲，此爲理念（即最高之善）認識的教育期。氏以爲人類最高之性能即

爲理性，居國家最高地位的政治家當爲哲學者。教育之最高階級，是在養成理念透徹的哲學者，此期教育，是施於達三十歲者，以五年爲期，學科爲哲學，其目的在於認識理念，了解事物之眞正的調和，培養德性的根本。教育完畢，則選爲國家最高的官吏，在職十五年，至五十歲爲止。若在三十歲時被選，則祇爲下級官吏。

以上是理想國一書中所述的政見，至於法律篇則更有以下諸點的修改；（1）由三歲至六歲的兒童，集於寺院，由官選的保姆教育之；（2）廢止前述對於三十歲以上的人所施之哲學教育，直使哲學家爲國家最高官吏；（3）對於文學方面，加以嚴重的監視。總之一般是傾於保守的色彩，較斯巴達的教育尤難行。

（四）關於女子教育的意見　柏氏關於女子教育的意見，略與男子同，祇是程度略低，而質則無別。承認戰爭爲國民之任務，女子亦有學習之必要。祇關於運動的種類及戰術的練習等，因爲性的差異之故，略爲輕減而已。

（六）亞里士多德

（一）略傳　亞里士多德（Aristotles）以紀元前三八四年生於希臘殖民地符拉西（Thracia）之斯達基拉（Stagira）。父名尼哥瑪克斯（Nikomachos），爲馬其頓（Makedonia）王阿明達士（Amyntas）之侍醫，且精於自然科學。祖父亦業醫，實爲家門高貴的自由民。少年時代，對於自然的研究，極有興味。十八歲赴雅典，師事柏拉圖，前後二十年。師歿，仍居雅典約十二年。其後渡小亞細亞，與女子比的亞斯（Pythyas）結婚。紀元前三四二年，馬其頓王腓立普（Philipp）以禮聘爲王子亞力山大（Alexander）之師傅，聲名大噪，時王子年甫十三耳。迨亞力山大大王即位後，復歸雅典，從事於著述與講授，利森（Lyceum）學園之設，即在此時。因其率學生逍遙於

綠陰下，講論一切，故世稱爲「逍遙學派」(Peripatetik)。但有時或因聽者甚多，或因材料與思想新奇有表明之必要，更或因行精密的科學研究時實行繼續的講演。大王歿後，有反對馬基頓一派，誣彼爲背叛國教，乃避難於加爾基斯(Chalcis)，至紀元前三二二年歿於此地，年六十二歲。遺稿雖在其門人狄柯夫拉德斯之手，但未及上梓而門人歿，窖藏甚久，傳至羅馬之世始發現，惜腐蝕過半，已不堪用。其著書甚多，最著者爲「論理演繹法」名爲工具(Organum)及政治學(Poritika)等，其中有關及教育者。

(二)教育理想　氏的教育理想，是由於其倫理觀念而來。彼以爲人類活動的目的是在於「善」(道德)即在於「幸福之獲得」而幸福獲得之途，乃在於本體之實現。人類之本體爲何？曰是爲理性，此理性爲神所賦畀，在人類中是爲神靈的。總之理性之發揮即爲道德，亦即是幸福。但人類除理性之外，尚有感覺的官能和欲望等，此不得不由理性統御之，純化之。因此，調和的生活實屬必要的，斯爲第二種道德的形態。

氏更論國家對於人生的價值，謂人爲社會的動物，國家對於個人之道德的實現上(即幸福的獲得上)是有補助殘缺之效用。國家之所以設種種制度，無非爲對於個人保護與助長之故。人生之目的，及個人與國家之關係既若此，故教育亦不能不特從此點考慮。即教育當謀國民完成其道德生活。

此種教育理想觀，一面雖尊重國家社會，但並非如柏拉圖及斯巴達之偏重國家的價值，而忽視個人的價值也。亞氏的見解與其師之差異點即在此。

(三)教育的方法　亞氏關於實際教育的意見，當從其所著政治學(Poritika)中窺之，計分五期如下：

（第一期） 是指初生至五歲的教育言。此期以身體之養護及良好習慣之形成爲主眼。注意於食物，使身體強壯，及能耐寒暑，如此養成之良習慣，是爲將來服兵役之基礎。對於學問與作業等，此期則不主張加入，因恐有礙身體的發達；卽如遊戲及故事等，亦經教育監督者許可始用之。（第二期） 是指五歲至七歲的教育言。此期祇令兒童觀察他人的學業，養成他日就學的習慣，至於各科教學的實施，仍認爲太早。此期特別注意者，是在精神之養護，與不使見聞社會的卑劣事情，言語，繪畫，故事等爲度。以上兩期，均屬家庭教育時代。（第三期） 是指七歲至十四歲的教育言。此期可視爲公共教育之始期，以體操的陶冶爲主，積極謀增進兒童的強健與勇敢。（第四期） 是指十四歲至十七歲言。此期繼續前期的體操陶冶，更加入智的，精神的陶冶。但亞氏却不主張身心並勞主義，因爲精神的疲勞，固有礙於身體的發達，而身體的疲勞，亦有礙於精神的發達。（第五期） 是指自十七歲至二十一歲言。此期爲眞正教育的完成期，比於前期，更加適當的學科，使智的陶冶益深，且爲便於從事特殊業務的人計，施以專門的教育。

在此五期中，亞氏是特別認定自七歲至二十一歲的教育，當依據國家的方針而行，受國家充分的監督。其教育主義，則爲道德主義與國家尊重主義，絕對注重國民德性的完成。其德目乃在於節制，勇敢，順從三者。至於科目則爲讀書，寫字，體操，圖畫四者。此處將「圖畫」加入教科中，是特堪注意的。

總括以上的實際教育意見，是始於身體的養護，次及習慣的形成，終於理性的陶冶，是以此三階段爲基準的。

（七）布魯達奇

（一）略傳　布魯達奇（Plutarch）者，以紀元五〇年生於希臘之凱羅尼，至一二五年死，是希臘民族時代之唯一的教育思想家但因其久居羅馬，故世人竟認其爲羅馬人。其祖是一著名的雄辯家，其父則爲學者兼道德家。青年時曾遊雅典，就晏摩尼烏士(Ammonius)習哲學；晏氏一面屬於斯托亞派，他面又屬於柏拉圖派的哲學家。其後曾旅行埃及與意大利。當杜美山（Domitianus）帝時，設校教授哲學文學歷史等，其著書則有名人傳（彙集希臘羅馬四十六名人而成）道德論集，家庭教育說三者。其著書皆用希臘文。

（二）教育思想　氏之教育意見，可從其遺著之道德論集中窺之。彼以爲教育之目的，是在於道德的體驗，欲達此目的，須注意於（一）天性（即自然）（二）教授（即理性，（三）習慣（即練習）三者。蓋彼以爲原理是從教授與學習中來，而實行則從練習與使用中來也。關於實際教育思想中，最可注意者，是其家庭教育說。彼以爲兒童的教育，當由家庭的母親或優秀的乳母當其任。及長，須爲之選善良的教師。家庭教育既畢，須使其聽社會上的哲學家道德家演說，並使之誦詩歌，以爲「自己教育」之資。氏此種「家庭教育本位」的主張，是與坤武連的「學校教育本位」的主張正相反。

氏在各種教科中最重視者是哲學。其言曰：「欲保全精神健康，唯藉哲學始能，亦猶欲保全身體之健康，有需於醫藥與體操也」。彼所謂哲學，是指實踐哲學即「倫理學」而言。此外並重文學與體操兩者。

關於訓育，則採合理主義，以連續施行鞭撻及體罰爲深誡，認讚賞與叱責爲最良的手段。

以上是單於自由民的教育，至關於女子教育的意見則如下：

（三）女子教育意見　氏認女子在家庭的本分，是在擔擋家務與教育子女，此種任務，其價値是與男子的任務毫無二致。故對於女子的教育，不得不注意，所以主張各科的教學中，即如數學與哲學等，亦須施之於女子。

總之氏的教育說，祇屬折衷的，並無創見，大致可認爲與柏拉圖亞里士多德等同揆。

第六節　希臘教育的總評

吾人敍述希臘教育旣竟，可綜評其特徵爲十三項如左：

（一）教育之對象，是以自由民爲限，而平民與奴隸無與焉。（二）一般是視教育爲人格的裝飾品，至若生活準備的職業教育，反視爲自由民之所不屑。（三）古典時代及其以前的教育，是尊重團體本位的，國家公民的教育。其內容是以軍事的，道德的，多方面的陶冶爲主。但至民族時代，則基調一變而爲個人主義的，安心立命主義的教育，其結果是哲學成爲最重要之學科。（四）古典時代的教育機關，是以家庭及公共教育所爲主，正式的學校尚不多見；但至民族時代則諸種學校並與，高等教育亦在此行之。（五）古典時代以前，尙未有專業的教師出現，祇由國家的長老或賢人等當其任，至民族時代，教師始成專職。（六）關於教育方法上，則古典時代以前，專重生活實踐的教育，即訓練式的教育法。但一入民族時代，則流爲主智的，概念的教育法。（七）古典時代的訓育法，大都以嚴肅爲主，即出於一種「硬教育」方式，但民族時代，則忽變而爲「軟教育」方式矣。（八）就一般而論，女子教育，是比於男子教育大有遜色。不過斯巴達是較雅典稍爲略重女子教育而已。（九）關於教科上，單就一般的市民教育言，則傳課以體操，音樂及簡單的主智的學科，至高等教育一段，則有文法，修辭，哲學乃至幾何，天文

等。及至希臘末期，則有所謂「三學」（trivium 即指文法，修辭，理論三主要科言）「四科」（Quadrivium 即算術，幾何，天文，音樂）「七藝」（Seven Liberal Arts 即文法，修辭，論理，音樂，算術，幾何，天文）等名稱交迭流行。（十）統計希臘時代，實可認為未有嚴密意義的教育學說出現。（十一）真正的教育技術，亦未出現。（十二）系統的學校制度亦未成立。（十三）地理，博物，物理，化學等實科，尚未完成，其他實業的職業的學科均未發達。

但在此處所舉十三種特徵之中，須知古典時代與民族時代大有逕庭，當區別而理解之。綜括其一般的美點，是在於人本主義的（此與中世紀之神本主義異，）民族的，國家的，善美的，多方面的（指雅典言）諸點；至其缺點，則在於教育單以自由民為限，而缺乏人道的要素，略偏於男子教育，而女子教育不得均衡發展諸點。

第三章 羅馬的教育

第一節 總論

(一)羅馬之建國及其興亡　羅馬人以紀元前七三五前爲自國之紀元元年，亦即爲其建國之歲。最初的羅馬(Roma)祇爲中部意大利低伯(Tiber)河岸之一都市，卽名「羅馬市」，其後由市發展始成「羅馬國。」當時的意大利半島(Italian peninsula)中除拉丁系的羅馬人外，布加流域則有蓋利亞人，其南則有愛德利亞人，中部則有薩姆尼人，南部沿海地方，則有希臘人的殖民市。但羅馬人逐漸征服四隣，最初建一王國，自紀元前五〇九年頒布共和政治，每年從貴族中選出總領(Consu)二人使總裁行政司法與軍政等，另有元老院，貴族院，軍士會等，執行國務。

其後貴族(原住者)與庶民(後來者)間曾起紛爭，但他方面則國威大震，始而平定意大利全部，既而征服地中海沿岸，更進而爲東方諸國之遠征；大政治家如凱撒(Caesar)柯克大烏士(Octavianus)等輩出，遂蔚爲大國。柯克大烏士自征服埃及而歸國，被推爲帝，受奧古士達(Augustus尊嚴者之義)的尊號，總攬文武全權，表面雖行共和政，內容實已成帝政矣，自是而後史家稱爲「帝政的羅馬期。」當時羅馬的版圖，東至袁夫拉狄士河，西至大西洋，北自多腦萊因兩河以迄黑海，南迄亞非利加北岸一帶。大羅馬帝國之名，由是確立。羅馬帝國經

過長期的隆盛至康密士帝（紀元一八〇至一九二年）時內憂外患迭與漸呈衰運所謂內憂者是指軍隊之跋扈言外患者是與諸邦之戰爭及北方日耳曼蠻族之入寇等雖至君士坦丁帝時略成中興之局但自三九二年以後國威不能再維持遂分裂爲東西羅馬矣。

（二）羅馬人的特質　羅馬人種種特質可分析如下：（一）爲實際的（意志的）此點與希臘人（尤其雅典人）之美的思索的（哲學的）傾向異趣。（二）爲注重雄辯術此亦由當時社會事情使然認爲自由民所必需的。（三）爲方面的此與斯巴達人之偏於一方面者相反對於各方面均頗關心。（四）爲道德的尤以尊親敬神之念特強在交際上則友誼頗薄弱以小事相約時亦用證書。（五）是富於勇敢智謀及愛國心此所以能形成偉大的國家。（六）度量寬宏尊重正義故能建設世界性的大羅馬帝國。根據以上諸種特性所以羅馬人無論在政治上軍事上法律上土木上建築上均有遺蹟留於後世。

（三）羅馬的社會狀態　羅馬的社會組織與希臘相似均爲階級的國民分爲兩種階級卽自由民與非自由民所謂自由民是指原住者言其中又分爲貴族（Patricus）與細民（Plebs）兩者非自由民是包括移住者與奴隸在內。

貴族中又包含狹義的貴族與武士階級兩種人。前者最初是由家系而定其後則包商官高位的人在內此種貴族階級穿一定的服裝着長靴從社會上的地位言則在演藝場中佔特殊席位有舉行宗教儀式的特權；在政治上則有元老院議員之選舉權與被選舉權。武士階級卽爲地主養有馬匹得爲國事乘馬出入其特權則與貴族同

樣，在演藝場佔有特殊席位；又因官秩昇進上無限制，故漸躋於元老院議員的席位。祗有一點與貴族異，即是在服裝上佩窄狹的帶。但後來此兩種階級的區別，漸至不可辨認矣。

自由民中的細民階級，更分爲二：其一爲中流人民，其一爲狹義的細民。中流人民以服兵役爲主，雖有被選爲官吏之權，但實際上殆無躋高官者。細民是指一般的戰士，其身分以攜帶輕便的武器爲主，此即表示其不甚佔重要的軍人位置。至於非自由民的階級，是由奴隸及罪犯等構成，並無何等權利，祗從事於生產，繳納人頭稅，戰時則從事於輜重運輸的兵卒等。總之羅馬的自由民，其義務在於戰爭，政治與祭事，與希臘同，此乃古代一般的習慣。

此外，羅馬亦與希臘同樣行家族制度，以夫或父之男子爲家長，統率其妻子，兼爲家庭內之宗教儀式主持者，即具有僧侶的任務。家長權是極大，妻與子女均須絕對服從之，凡離婚，及子女之結婚，與家事裁判等，悉依家長之意志而行。不寧唯是，妻子有不道德時，家長有殺妻或驅逐子女之權利。但羅馬的婦女，却享有相當的尊嚴；在結婚的宣言有云：「我與爾有同等之尊嚴。」即就家中之席位而論，亦與以最神聖的位置。

（四）羅馬教育史的區分　研究羅馬教育者，通常區分爲上古時代及古典時代兩期。上古時代是指自有史以來至紀元前二世紀（即紀元前一四六年）而言。古典時代是指其後言。何以認第二世紀爲兩期的分界線？此因其時正是希臘的滅亡期，以前則在教育上發揮羅馬特有的文化，其後則因「希臘主義」（Hellenism）輸入，使純粹的羅馬教育顯然改色，前後判爲兩期故也。

第二節　上古的羅馬教育

上古的羅馬，可分前後兩期，計至紀元前第六世紀以前爲王政期，其後則爲共和期。

（一）王政期的教育　此期因生活簡樸，文化單純，故教育亦甚單簡。即家庭與社會爲唯一之教育場所，別無正式的學校。教育之客體，與希臘同樣，均以自由民爲限，其目的在實施自由民的教養，至於教育內容，在養謙遜廉恥；忍耐，威嚴諸德，他方面則授以家長的市民的必需的生活經驗。

從教育之實際狀況言，子之初生，循宗教儀式，置於父之膝下，但教養之與否，悉聽爲父者之自由。一旦欲教之使長成，則爲父者須親示模範（女子則由母示範。）即是兒童年長，爲父者隨所往須與之同行，以作實地示範教育。此點不是主智的，乃是生活本位的，訓練的教育，兒童可藉此陶成德性，獲得市民的經驗。此種教育，繼續至十五歲，以後則加入公共生活，從事於軍事政治等國務，至六十歲始免。至於女子教育，則由母負責，其注意點在思慮周密，心性溫和，志操高潔等，

（二）共和期的教育　此期的教育，可認爲王政期的延長，故在根本精神上無大差。不過教化的理想更高，其樣式亦更進步，學校已出現，此可爲注意之點。

自由民教育的主要目的，在使其體得祖先傳來的習慣，國民固有的道德，此外則施以卑近的智育與體育。德育上除注意前述諸項外，更重犧牲與簡樸。爲父者藉言語，模範，實事等，以教其子，或告以偉人的勳業，戰爭的故事，及宗教談等，以鼓舞其道德心及愛國心，又偕赴宴會，使習自由民所需的禮儀。智育上則用著名的十二銅標(Twelve Tables)，以教讀法及寫法。體育上則有遊戲，投槍，戰鬪，騎馬，及游泳等。其後則加入文法，修辭，法律等。

十二銅標者，是紀元前五世紀之中葉所制定，卽將親族法，相續法及其他各種法律，刻於十二塊銅板上，揭於羅馬市中央的「公所」(Forum)，以供衆覽。此爲古代羅馬的法律，亦卽構成「羅馬法」的基礎。

此種自由民教育，繼續至十八歲，至此時則認爲一般教育完畢，直入公共生活，其欲爲法律家或雄辯家者，尙須就專門教師習之。

在紀元前四五〇年頃，似已有學校之設，但當時的學校，皆爲私立的，祇爲家庭教育補助的機關。學校的構造式是極簡單，祇有簷而無壁，恰如天幕式的學校，從外面可自由窺見內部，每設於兩道相會之處。教師由奴隸充當，特稱「利德拉托」(Litterator = Teacher of Letters)，在社會之地位甚低。政府對於此種私設之校，純採放任主義，凡對於就學年齡與一校所收容人數及其他教育上諸問題等，毫無法律規定。至關於教師與學校之選擇，及教學方法如何等，悉由父兄自決。又因學校既屬私設，故不得不徵收學費，以資維持；然因教師人數日多，招生漸出於競爭，而學生亦乘機有抗繳學費者，教師從而有提起公訴請求追繳等怪現象。

欲知此時代的教育實情如何，可參閱布魯達奇的名人傳中之大加圖傳 (Cato the Elder)，自然明瞭。據該傳所載，當時一般的父親，以教育自任，雖有精通文法的奴隸，亦不委以教育之責。其教育內容，非傳授以文法及法律等，且教以投鎗，鬬拳，騎馬，游泳及抵抗寒暑等；更留心於用語上，決不與兒童同入浴，蓋以窺見人之陰部爲不道德也，

第三節　古典時代的羅馬教育

（一）希臘文化輸入的影響　古典時代是指從共和末期以至帝政期而言。此期的羅馬，在政治與經濟上大發展，現實世界性的「大羅馬」。但在思想上與文化上則反呈危機喪失國民固有的精神，已兆衰亡之徵。而其主要原因，却在希臘文化之流入。

本來在紀元前二世紀以前，羅馬早已混有多少的希臘文化色彩，但自二世紀中葉（一四六年）希臘竟成羅馬之屬國，兩國間結成直接的關係以後，希臘文化，直如奔流，注入羅馬矣。但此時所輸入者，究屬何時代的希臘文化？此非古典時代的希臘文化，乃屬民族時代的希臘文化。希臘民族時代的文化特質果何如？曰，此與希臘上古之健實的文化（即團體主義的，客觀主義的，主意的精神主義的文化）大異，却爲個人主義，主觀主義，唯物主義的。易言之，即具有感覺的自由主義之人生觀。羅馬的思想界與實際生活上，因受此種影響，不得不大改變。照前節所述，上古的羅馬人具有健實的文化，爲實際的，國家的，勇敢的民族，今受希臘影響，漸由國家的而變爲個人的，由道德的而變爲主智的，由實際的而變爲人文的，由精神的而變爲唯物的，由理性的而變爲感覺的自由的基調矣。其結果是道德衰頹，風俗淫靡，奢侈成習，個人的，感覺的，自由的思想橫溢，一般是流於輕浮的，形式的。例如貴婦人等，往往縱情肆慾，竟有爭爲娼妓者。

雖當時未嘗無憂國之士，欲匡救惡潮，以防國難，或驅逐希臘的學者，或將鼓吹新思想者處罰，或封閉學校，或設新律例，以干涉宴會，或禁婦女之美裝等，但希臘秕風之輸入，有滔滔不止之勢，以迄於羅馬之亡。此外尚有原因促羅馬之亡者，即日耳曼蠻族之侵入也。若以前者爲內因，則此當爲外因，但此問題俟以後再述。

（二）古典時代的羅馬教育　外來的思想，既使羅馬人的世界觀與人生觀一變；又因希臘的教學法陸續輸入，於是羅馬的教育不能不根本改變。其變革之要點，約可分以下三方面述之：

（一）教育理想上的變化　上古的羅馬教育理想，原在善良有爲的自由民之養成，故注重軍事的，政治的，辯論的陶冶內容。一般是注重實際的道德的方面。但至古典時代，則教育思想漸由國家主義變爲個人主義，由客觀主義變爲主觀主義，實際的教育一變而爲雄辯家之養成，軍事的，道德的陶冶衰退，主智的文學的陶冶盛行；簡言之，教育理想偏於主智的雄辯家之培養及個人的形式主義之完成。因此，偉大的雄辯家輩出，例如錫西羅，霍拉筍烏斯，佛基爾等，均是其人。本來雄辯家之養成，即在古典以前期，亦屬重要的教育理想，蓋自由民既關心於政治，自不得不視辯論術與修辭學爲必要。不過在古典以前期，雄辯是與軍事的道德的陶冶並重，至古典期則雄辯與主智的文學的陶冶並重；前者之終極目的，在於實際人物的養成，後者則祇在形式的文化人之養成而已。

（二）教育實際上的變化　上古的羅馬，極重家庭教育，至古典時代則家庭教育衰頹，蓋因爲父母者陷於懶奢，不以失德爲可恥，耽於競馬與觀劇，委子女教育於奴隸婢僕之手，使兒童習聞無用的故事，習見漫無拘檢的行爲。

但家庭教育雖衰退，而主智的學校教育反呈發達。其原因有二：(1)因父母以親施子女的教育爲麻煩，(2)因智識教育的發達之故。當時的學校，分初等，中等，高級三段。初等學校稱爲"Ludus"，收容六七歲至十一二歲的兒童，學科爲讀書習字算術等，讀書上授以十二銅標的法律及其他的格言與詩文等。算術爲重要科目之一，最

初以手指習算（卽屈指之關節而計算，）其後則用金屬製的算盤（或用一種石子計算。）習字則以鐵筆寫於蠟板上，如希臘然。此種初等學校，是由前述的私立學校發達而來。

中等學校是收容十二歲至十六歲的少年，特稱爲「文法學校」(School of Grammaticus or Grammar School)，亦爲私立的。所教者是關於文法及文學等，包含拉丁語，希臘語在內。希臘語的誦習，在紀元前二四〇年間，祇爲一般僧徒欲知希臘儀式者所學，迨希臘學術西漸，希臘語遂登學校的講壇矣。故坤忒連等，竟認爲語學的教授，當自希臘語開手。

至帝政期，此種學校中，有藉政府之補助而維持者，且教文法，修辭，哲學，算學，天文，幾何，音樂等之「七藝。」

高等學校 (Rhetorical School) 是屬專門性質，收容十六七至十八歲的青年。其中又分三種：（1）以修辭爲主者，（2）以哲學爲主者，（3）以法律爲主者。修辭學校是習修辭學，辯論術等，哲學學校則教哲學，論理學，數學，物理學等，法律學校則除講義之外，加以討論。至十八歲時，受此種教育已畢，則入社會生活。

最後，略述羅馬政府對於哲學與修辭學徒等之排斥或獎勵等經過情形。紀元前一六一年，元老院認哲學徒與修辭學徒對於國家有害，遂決議驅逐。至一九五年，杜美山帝亦發同樣命令。但此種驅逐令，實際上毫無效力。反之，哈特黎與安敦尼士等，竟支出公費，擁護希臘與羅馬的修辭學者，而獎勵其研究。並且安敦尼標士及古拉第等，對於醫師，修辭學家，文法學家等，竟豁免其租稅與賦役矣。

古典時代的訓育，可認爲是逐日弛緩。甚至學徒有不遵師命，公然反抗，而父兄竟許容之者，此誤解自由主義

之一弊也。紀元前二世紀間，有羅馬人柏羅滋所作之柏基狄斯一劇，存如下之描寫：「今日的兒童，未及七歲，教師稍欲觸其手，則怒舉書板以相抗。教師若以此訴於其父，爾時父反嘉稱其子善於防衛危險，而責師之愚，不應欲觸其子之手也」此劇或者形容太過，但總可知當時的訓育已非嚴格的而為弛緩的。

（三）女子教育　上古羅馬的女子，照前所述，在家庭中有相當的尊嚴，在法律上亦與未成年的男子受同等之待遇。其時女子的教育，以情操及道德方面為主，智識的教育尚未發達。但至古典時代，則因受社會一般的影響，女子的權利次第提高，教育的內容亦更深且廣。

第四節　羅馬的教育家

羅馬國民的偉大性，究在於實際方面，其對於理論方面，則興味索然，所以偉大的政治家，雄辯家，軍事家等雖多，而無著名的學者。準此理由，其在哲學與教育方面缺乏獨創的學者與思想家，理論上亦少可述，實無足怪。茲僅述代表的教育家四人。

（一）錫西羅

（一）略傳　錫西羅（Marcus Julius Cicero）以紀元前一〇六年生於羅馬貴族之家，至紀元前四三年死。早年已受優良的教育，學詩於詩人阿爾基達，稍長，歷修伊壁鳩魯派，新阿加的美派，斯托亞派等的哲學；又習希臘雄辯家德謨大匿士的雄辯術，並研究法律。其後遊歷希臘與小亞細亞而歸，所學益博，以雄辯家及政治家的資格繼續活動，晚年因與安敦尼士不睦，竟被暗殺。

（二）教育意見　氏在羅馬教育界，是爲最初鼓吹希臘式的教育者。茲從其所著雄辯論(De Oratre)，摭述其教育意見如次：

氏以爲教育之目的，在於養成雄辯家。但當時所謂「雄辯家」之一概念，其意義是較今日更廣，即在今日所謂雄辯家的資格以上，加入著作家，政治家，經世家等資格。簡言之，即在具有廣泛的教養之人，既具文學上，思想上，政治上諸方面的智識，更加長於辯才。故從內容上言，可謂爲高等的思想家，政治家，經世家之養成。此實代表當代羅馬人的理想，非錫西羅之單獨提倡也。此種理想的雄辯家，應具下列的資格：（1）具有關於事實的廣泛智識，（2）具有能馳三寸之舌，使人感動的力量，（3）有洞悉他人的心情之必要，（4）須注重急智與優美等。此處所舉（2）與（3）兩條件，純屬雄辯家所必需的技術，獨有（1）的條件，是泛指文學思想政治各方面的資格言。

（三）教育方法　氏謂欲養成此種人，有二要件：（1）爲天稟，（2）爲教育（或學習）。學習上以關於技術上之練習或記憶爲主，此雖屬必要，但一般的智識，究屬其中之根柢，所以更覺必要。彼承認智識之啓發，乃屬理性陶冶的手段。理性開展之途，當從最初的潛伏性，加以內省（思索）與學習，使其自然開展。在學習上當利用年齡相等的兒童之競爭心與遊戲性，或使其摹倣，或使其觀察，或使其考究。此均當自幼時開始。以上是一般教養的方法。至於辯論技術特別修養的方法，彼則主張當以法廷的案件爲練習的題材，更注意於聲音，呼吸，及舌的運動，加以作文的練習等。

此外，氏更注重道德及宗教的陶冶，關於訓育上，謂教師之態度宜寬嚴得中，體罰祇宜用作最後的手段。以上是錫西羅的教育意見之大要，此中應特別注意其與希臘的教育家之意見相異處。

（二）羅富斯

羅富斯（Gaius Musonius Rufus）者，生於紀元前一世紀間，其關於女子教育的意見，頗有可述之點。氏所著之女子教育論（On the Education of Woman），是主張男女的教育必須同等，其理由有三：（一）因爲無論男與女，均願成爲有智慮之人，不願爲蠢人。（二）從正義上言，男與女亦均認其爲同樣必要。（三）勇氣亦爲男女同樣必需的。此處所擧之叡智，正氣，勇氣三者，本爲希臘人所尊視的德性，且爲人類之三德，其需要之也，實無男女之差，所以氏主張同等的教育。但所謂同等云者，亦並非指機械的劃一而言。氏以爲男女間之性質自然相異，例如男強女弱，所以男子特適於體操，軍事及戶外的職務，女子則適於紡績及家事等。此方面的教育是不能不異。但除此以外，關於智性及道德的教育，則有同等程度的必要云。氏據此種見地，遂主張女子亦應施以男子同樣的德育，爲理性陶冶之方便計，當授女子以哲學的陶冶云。

（三）塞匿加

（一）略傳　塞匿加（Lucius Annacus Seneca）者，本爲西班牙（當時羅馬的屬地）之科達發（Cardava）人，以紀元前三年生，至紀元後六十二年死，年六十五歲。幼隨父至羅馬求學，爲斯托亞派之學者，因而馳名，爲恭羅（Nero）帝之師，參與樞機。但因當時羅馬之世道人心，陷於極度的委靡頹唐，而帝則殘忍成性，氏本其所

學，思有以格君之非，帝卒不悟，反信宦官之饞，處以死刑。氏乃體斯多亞學派之道，未及臨刑而已自刄。

（二）教育思想　氏以人性中具有理性此乃由神而來，故能爲萬物之靈長。但他方面却有與理性相反的情慾，所謂道德云者，卽指理性之控制情慾（或完全滅却）以從於神的生活而言。故教育之能事，卽在抑制情慾，發揮理性，完成道德的生活。此乃氏之根本思想，亦卽其教育理想。

（三）教育方法　氏關於教育方法上，不外主張用適度的訓育與教學。在訓育上，教師須體中庸之德，使態度寬嚴得中，平時宜用忠告，至無效時，始加訓誡，非難，懲罰等。但行懲罰時，勿乘一時之憤怒，由輕而嚴，當如醫師之治療疾病然。須使兒童鍛練，從情慾之節制以趨向於理性之善。

教學之終極目的，亦不外在於道德的陶冶，故不宜徒使兒童濫讀多書，祇須令其充分理解，以圖內部的發達，及實施生活的周到之故。不特關於道德上的善惡，卽關於賢愚，亦視注意之如何而決。

以上是認兒童之活動性，發展之能力與自學之能力等爲教育上之主觀的基礎，從而論及後天的注意與教學的必要。

至對於教學法，則有以下的見解，其一是關於言語的教學，彼則主張外國語與本國語並課，外國語是從希臘語始。在教言語時，彼以爲兒童未了解文字以前，不宜強以文字的名稱或綴字等相聒噪，反不如用象牙製的文字，使兒童習知用法，蓋此爲兒童所喜玩弄及注意者。此可視爲一種直觀教學法。

其次是關於讀書，習字，文法等教學。教讀書時，不宜求速，習字最初宜將字本複寫，其次則臨摹道德上的格言。

至於文法，因爲是極難的，故主張最初即當從優良的教師學習。兒童稍長，則除上述諸科目外，宜授以音樂幾何；天文，哲學等。蓋音樂能使一般的舉動合節，幾何能養成對於事物作簡單明瞭的論證之習慣，哲學有使理解力臻於高深的效力云。

當時關於學校教育與家庭教育兩者之利害得失，已成問題，氏則注重學校教育方面，其意見如下：「令兒童道德的生活陷於危險，不特學校爲然，即家庭亦有然。蓋因家庭教師或奴隸等，往往誤其教育方針也。若謂學校教育，對於個別的兒童，不能充分注意，斯亦不盡然。因爲師生間本無終日終夜同居之必要，祇視教師之人格何如。倘得優良教師，其感化自易。然而學校畢竟比於家庭，易聘良師也。且公共的學校，能獎勵道德之根本的名譽心，使兒童慣於社交友愛等種種高尙生活。」觀此，可見其特置重學校，與其他多數教育家之偏重家庭教育者不同。

關於訓育上，彼則反對體罰，因其是主張「性善論」，篤信教育之有效也。故在兒童管理訓育上，認爲可以藉名譽心的刺激，及讚賞鼓勵等手段，使兒童善化，

氏關於體罰反對之理由有三；（1）體罰祇可施於奴隸，不可施於自由民，蓋體罰爲粗鄙的不名譽的，非可施於自尊心極高的自由民。（2）兒童之性惡，既不能從訓誡譴責上矯正，雖施體罰，畢竟亦難期必改。（3）教師果能得正當的教育途徑，亦無取乎再用體罰。（1）是從名分上，（2）是從兒童心理上，（3）是從教師的手腕即教育的力量上，氏是根據此三種理由而反對體罰的。

最後，再述坤式連的教師論，此見於雄辯術原理之第二卷中（該書共十二卷），其概要分爲以下十項：（1）

教師對於學童，須具如父母的威情。（2）教師既不可自陷於惡，同時亦不應許他人陷於惡。（3）教師固不可流於嚴酷，亦不可過於寬宥。過寬則招侮，過嚴則招嫌忌。（4）教師有常學嘉言懿行相問答之必要。（5）教師不可憤怒，但對於兒童所應矯正之過失，又不可默視。（6）教學上須平易，關於勞務上須忍耐。（7）對於學童質問，有迅速解答之必要，在學童無質問時，教師宜自發問。（8）對於學童之成績，須施以適當的讚賞，但愼勿過度。（9）有矯正缺點之必要時，教師勿流於刻薄，或加以非難。（10）教師每日應將注意之事，諄諄告於學童。

第五節　羅馬教育的總評

羅馬教育，亦與希臘同樣，有上古時代與古典時代之分。上古時則爲生活的教育，訓練的教育，國家主義的教育，實際人物養成的教育，同時注重情意的道德的陶冶，且以家庭教育爲本位。但至古典時代，則生活的教育一變而爲言語文學的教育，國家主義變爲個人主義，客觀主義變爲主觀主義，實際的人物養成變爲文學的形式的人物養成，情意的道德的陶冶變爲主智的技術的雄辯家之養成，家庭教育本位變爲學校教育本位矣。

但統計此兩期中，羅馬的特色有不變之點如下：（1）體操的陶冶不甚重視，而辯論修辭的陶冶極端重視。（2）教育時期，一般是以至十八歲爲止，其期間是較短。（3）公共教育所的教育是無甚可觀。（4）一般的教育是不免帶有階級性。

玆將羅馬教育與希臘教育相比，分析兩者之異同如下：（甲）類似點：（一）羅馬上古的教育與希臘古典時代及其以前的教育有相同的傾向，例如團體本位，客觀本位，軍事教育之重視，生活的實際的教育，道德主義的

教育，教育內容之單簡學校教育之未盛等，均是兩者之共通點。（二）羅馬古典時代的教育與希臘民族時代的教育間有類似之點。例如文學的形式的陶冶之隆盛，個人的主觀的風潮之流行，體育的軍事的教育之衰頹，高等教科之所謂「七藝」的採用，生活的教育變爲言語文學的教育，訓育上一般廢弛，職業的教師日多，形成教育上的分業等均是。此外更有兩國完全相同之點，即教育均以自由民爲限，純屬於階級性的。

（乙）兩者的差異點：（一）希臘的教育實施時期長，而羅馬的教育實施時期短。（二）在希臘則盛行共同生活的公共教育，而羅馬則無此。（三）希臘的教育，以審美的傾向最強，羅馬教育則以實際的傾向最強。（四）希臘教育（尤其是普通教育），非學校本位的，而羅馬則學校教育極盛。（五）希臘的教育理論思想中，頗多可述，而羅馬殆可認爲無獨創的教育思想。（六）希臘則國家對於教育大採干涉主義，羅馬則幾全委於個人，國家似乎毫不干與。

要之羅馬教育的特長，是在實際方面，其中尤以政治教育辯論教育爲傑出。至其缺點，則在於國家不甚致力於教育，及體育與公共教育之廢弛，一般流於個人主義的色彩。

汲勃利教授（Ellwood P Cubberley）在其所著教育史（History of Education）有言：「羅馬人之長處，即爲希臘人之短處；羅馬人之短處，又即爲希臘人之長處。」此言誠有況味。蓋希臘人之所長，在於想像力，審美性，與理想性，而其所短在於政治的頭腦與實際的手腕。羅馬人則拙的想像思索，而長於實行。此兩種民性長短相補，乃構成現代歐美之文化。故前者之貢獻，在於文學哲學美術方面，後者之貢獻，卻在於法律政治軍事與工藝

方面。由是推之，則兩者教育之得失，可概見矣。

第二編　中世紀的教育

第一章　總論

（一）新舊民族及諸國家之興亡　「中世紀」(The Middle Ages)云者，從政治史上的劃分言，是指自紀元四六七年西羅馬帝國之滅亡開始，以迄紀元一四五四年東羅馬帝國之滅亡爲止，前後約計一千年的時期言。但在文化史上的劃分，不能不與此略異。本書所言中世紀的教育，其時期是較前述者稍後，乃始自紀元五二九年雅典大學被封閉時，以迄十五世紀歐洲人文主義運動初興，由神本的教育一變爲人本的教育期爲止，簡言之，即至近世之初期爲止。

此期在政治史上文化史上有種種變動。民族與國家間，新陳代謝，興亡之迹極顯著。照前章所述，羅馬民族以智勇征服四鄰，建設世界的大帝國，厥後分爲東西，西羅馬帝國先亡，而東羅馬帝國後亡。羅馬既亡，代之而興者則爲日耳曼民族(Germanos)與沙拉仙帝國(Saracens)。日耳曼民族亦稱條頓(Teuton)族，乃亞利安(Arian or Aryan)族之分種，久居北方之日耳曼森林中，爲蠻族的生活，至紀元四世紀(三七五年)間遽南下，其結果是建設西葛特王國，溫達爾王國，法蘭克王國，東葛特王國等。又就他方面言，住居亞拉伯之沙拉仙民族，至七

世紀時開始活動，竟驅巨波斯，亞拉伯，西班牙等地方，而建設沙拉仙帝國。至於日耳曼之一支系的盎格魯索遜人與腦爾曼人，則有英法等處分設王國。此諸族與諸國家間，雖盛衰興亡不一，然結局是羅馬帝國滅亡，日耳曼族征服歐洲，後爲英法德諸國發展之基。

（二）日耳曼民族的特質　日耳曼最初是未開化的野蠻民族，以獵狩戰爭爲事。但天性勇敢，體力剛健，團結心強，愛情純潔，富於義氣，尤有敬愛婦女之美風。其征服羅馬，即由羅馬而吸收文化，計自紀元第五世紀以迄十二世紀間，可認爲日耳曼人吸收羅馬文化亦即基督教文化之期。但其內部生活（即世界觀人生觀等）亦非完全同化，該民族之根本精神與特性，實未嘗變也。迨其成熟時，則從新創出現代文化與基督教之文化分道揚鑣。關於此點，德國鮑爾生（Paulsen）教授有言：「日耳曼民族在中世紀之前半期，雖皈依基督教，而未嘗與之同化。祇是一個表面的信者。」又曰：「其皈依基督教，即爲其開化之始。原來寺院是代表天國的，然日耳曼人未嘗與寺院生活同化，反從事於凡俗的愉快生活，以戰爭，征服，移住爲事，所希望者爲力與富，耽於遊戲競技，盛唱戀愛之歌。」又曰：「且日耳曼人欲從亞拉伯人，希臘人，猶太人之手，奪取其科學，」「要之中世紀之日耳曼人，以基督教爲教師，恰如兒童着老人之服。」

（三）中世紀的社會狀態　若將中世紀的社會狀態與希臘羅馬的社會狀態相比，當發見以下諸異點：

（一）希臘羅馬的社會，是自然的，人間的，現實的，而中世紀的社會，因以基督教的宗教爲基礎，所以屬於人爲的，理想的（天國的）。（二）從社會之有階級性一點言，中世紀雖與希臘羅馬時代無異，但彼此間階級之內容則

不同。希臘羅馬的社會，是以王侯，貴族等居支配地位，而中世紀則以僧侶一階級，居社會之最上層，支配其他階級。此種社會組織，與印度波羅們教之階級組織（caste）相似。僧侶階級之下，則爲武士階級，再次則爲平民階級。此種社會組織，漸至近世則王侯次第佔勢力，自然改變矣。（三）國家的地位，因宗教的勢力而下落。在希臘羅馬之世，國家被認爲最高之善的標準，有絕對的價值。但至中世紀，則以天國爲眞正的理想國家，而現實的國家，不過爲其補助手段耳。此在「神本主義」的世界觀之下不得不然。

（四）**中世紀的思想傾向**　中世紀的思想傾向，其與希臘羅馬時代不同之點有五：（一）希臘羅馬是人本主義（人文主義）的，而中世紀完全爲神本主義的。此即人生觀的基調，不在於「人」而在於「神」。（二）希臘羅馬時代文化之最高價值與中心價值是在「道德」，而中世紀則在於「宗教」。因此，僧侶是居社會之最高地位，而爲支配者，國家之價值遂下落。（三）希臘羅馬均屬現世主義的，價值均從現實中尋出，所以從美術上肉體上發見美點，從人性之調和中發見教育理想，而中世紀則爲未來主義，即視價值乃在於死後的來世，現實世界的本身是無價值，祇視作未來的天國生活之準備時始有價值。（四）視人生具有宿罪，故厭惡人類之自然性，以脫離人性而入於神性爲理想，從而倡禁慾主義，又從而輕視體育與雄辯等。（五）教權的他律的思想傾向極盛，此因視人性爲卑賤，以絕對的神爲標準而來。此點正與希臘羅馬之自由主義相反。

總之中世紀思想之特徵，可以神本主義，宗教中心主義，未來主義，性惡的，教權的，他律的諸點括之。

第二章　基督及基督教

從歷史的年代言，基督教之傳播於西歐，是自紀元一世紀至五六世紀間之事，此當歸入古代史中。但從文化史上言，則基督教之盛行，却屬中世紀以後之事，所以歸本章討論。

（一）基督略傳　基督之原名為耶穌（Jesus）其稱「基督」（Christ）者，乃一種尊號，在希伯來（Hebrew）語有「救世主」（The Saviour）之義。基督以紀元前四年生於希伯來族之猶太國耶路撒冷（Jerusalem）郊外之伯利恆（Bethlehem），父名約瑟（Joseph），母為處女瑪利亞（Maria）。據新約馬太福音所載「聖母瑪利亞感聖靈而生基督」，此亦與中國詩經所說姜嫄「履帝敏歆」而生后稷，及顏徵在禱於丘尼山而生孔子等傳說同樣神祕。幼隨父至寺院，受宗教教育，再三赴耶路撒冷，以擴見聞。此外並未受何種人為的教育，祇由天才卓越，故藉自修成一完人。彼因神之默示，覺自己之天職乃在於「人類之救濟」，年三十始出而傳道。所至之地，說教，救貧，療疾，使不幸者得所慰藉。但以其反對猶太之舊教而創一神教，變國家主義而為世界主義，以為天神不僅愛猶太人，自然觸犯猶太教徒之忌。彼等視新宗教為異端，以為背叛國教，邪說惑民，訴之於羅馬官吏畢拉多（Pilato），卒磔之於十字架而死，時年三十三歲，傳道僅四年耳。

基督以目不識丁之漁夫，僅受二三年非正式的教育，卒成偉大的雄辯家，深遠的思想家，崇高的宗教家，已足

證其精神修養工夫，有非常人所能者？況以四年的傳教，而感化力如此之大，更不能不服其具有非凡的教育家之資格。

(二)**基督教的根本思想** 基督教最初之教義，本極簡單，大致不過如下：「在天之神，其愛人類也，亦猶父之愛其子，故人當善體此意，以誠心敬神，愛人，悔罪。」但自基督死後，賴保羅與其他的使徒熱心傳布，信者日廣，其教說亦漸有組織，成爲今日流行的一種教。研究基督教的思想，當從以下四個重要觀念把捉：(一)萬物之根源在神，萬物爲神而存，神亦即存於萬物中此即承認神與人本來同一，人能表現善與美之理想，即爲神性之摹寫。(二)人類在神之前，均爲父子關系，當無貴賤，上下，貧富，男女，國籍等關係，一律平等。此種平等思想，適與希臘羅馬之階級的人生觀相反。(三)人類一面要敬神，一面要愛同胞，以爲天國生活之準備。此種博愛主義，是與從前之愛有差等的思想異。(四)爲耶穌與神及人三者的關係，耶穌爲神所差使，爲贖人類之原罪起見而受磔於十字架，故神與人及耶穌爲「三位一體」。人非信仰耶穌以受神之恩惠不可。以上是基督教之世界觀與人生觀之大概。

(三)**基督教的教育思想** 基督教教育的理想，是根據上述的世界觀人生觀，以養成「宗教的人格」爲主。在使人性中具有的神性(本體)實現，以達到最高的道德狀態，所謂達於最高的道德狀態，適於神之寵召者，果爲何種人物？曰，信神，愛隣，守正義，沉靜而具誠意與熱情，爲德性堅固的人物。易言之，即結合宗教道德與宗教之美的人物。此種理想的人物，以心理學的術語表之，即情操與意志充分修練的人物。民族時代的希臘與古典時代

的羅馬，單養成主智的，文學的，長於辯論修辭的人物，正與此異趣。

（四）基督教教育方法　教育方法，則偏於禁慾的，束縛的，訓練的方面。蓋基督教之人生觀，本爲二元的，輕視俗性的人而尊重神性的人，故視肉體方面爲罪惡的而壓抑之，特別助長精神方面，自然不能不用克己的禁慾主義，訓練主義。但教育之客體，則較希臘羅馬時代更爲擴大，不限於自由民，實在無論平民，奴隸，男女老幼，乃至外國人，均視爲教育之客體。此實由人類平等的觀念而來。但教科之範圍未免太狹，祇課以簡單的讀，寫，算，祈禱，與讚美歌而已。體育是完全忽視，蓋因基督教最初的教育，純屬情操主義，對於智識與體育方面並不置重故也。至於方法上則多用問答法。

第二章　中世紀前半期的教育

中世紀前半期與後半期的教育性質大異。前半期無論生活上，思想上，社會組織上，均爲純粹的基督教色彩；後半期雖仍不脫基督教的基調，但社會事情上與文化上，漸成近世的色彩，故教育上亦見市民教育武士教育等特殊分化，故兩半期實不可同日語也。

第一節　基督教的教育

中世紀前半期盛行的教育，是爲基督教徒而設的教育，簡稱爲「基督教教育，」但他方面亦未嘗無世俗式的教育出現。本節特將兩者分別敍述之。

爲基督教徒而設的教育，又可分爲家庭教育與學校教育兩者，而學校教育之中，又有問答學校，僧庵學校等名稱，以下順序述之。

（一）家庭教育　基督教徒的教育，最先在家庭中施之。即授與宗教的智識，或藉父母的模範，或聽宗教偉人的事蹟，以養敬虔忠貞之德。爲母者視其子女乃由神所賦與於基督者，故以聖母瑪利亞保育基督爲家庭教育之模範。教科爲祈禱讚美歌，及簡單的讀書習字作文等。

（二）問答學校　Katechumenat 一語本來是「問答」的意思，即是師生間藉交互的問答以學習關

於信仰的學科之制度。此種教育機關之設，最初的目的，並不是爲兒童教育起見，乃對於異教者準備爲基督教徒起見，使其辨認該教的眞理，將來要參加遁世的生活。所以受此種教育的學徒，特稱爲 Katechuman，是「洗禮的志願者」之義。其中又分三級：（1）初級稱爲「預科生」（2）中級稱爲「本科生」（3）高級稱爲「候補生」即特別選出將受洗禮者。此種學校的教授，特稱爲「問答訓導者」（Catechizer），將基督教的本義口授。因爲此種學校單以宗教生活之準備爲目的，不教普通的學術，並且初期的基督教，並未設有他種學校，所以信教的父母，若覺自己的家庭中未能充分教讀，寫，算等科，及高尙的學術時，自不得不送其子女入異教的學校。實際上，當時教徒的子弟入異教的學校，習古代學者之書，及希臘羅馬語者不少。基督教的人生觀，雖與希臘羅馬人不同，但並未嘗拒絕傳統的學術，反搜集此種教化材料，使其與教理同化。但此極非易事，反因而生出糾紛與爭鬬。

問答學校起於亞力山德利亞，其後盛行於小亞細亞地方，逐漸加授高等的神學科，專以培養傳教師爲務。亞力山德利亞的問答學校，是最著名的。此校最初亦單施洗禮預備的教育，其後因基督教與希臘文化接觸，遂不得不施行高等教育，更因覺有使教義成爲學理化，及養成傳教師能引異教徒入教之必要，所以漸授哲學，幾何，天文文法等高等學術矣。

（三）**僧庵學校**　僧庵學校是發源於僧庵制度（monastry system）。此種僧庵，實爲「宗教家的修道場，」紀元一二世紀時，見於東方諸國間（如埃及與小亞細亞等）間，初時與基督教並無何等關係，單爲禁慾主義者之清淨的修道場。但至第三世紀時傳入基督教徒之間，彼輩往往結庵於山阿，谿間，砂漠等處，勵行祈禱，默想，

禁慾，苦行等類似半仙的生活，冀得真正的神性的生命。但此種孤獨生活場所，其後漸變為僧徒公共修養的機關。第四世紀中葉，巴哥美烏士在埃及尼羅河三角洲之達賓尼島所建之僧庵，是最著名的，共有修養者一四〇〇人。

僧庵制度，厥後逐年繁盛，次第擴充及希臘，意大利，西歐諸國，及敘里亞，巴烈斯坦等處。僧庵之目的，當然是在基督教的修行。但修行的內容何如？此可歸結為以下四項：（1）勵行禁慾主義。（2）獨身生活，即斷絕家庭與一切世俗間的交涉，守純潔之德，從事於精神修養。（3）超越物質的利害，故入庵者須拋棄一切財產，純作共產主義的生活。（4）對於尊長，須絕對服從。彼輩日常的職務，大概為宗教文書的搜集與閱讀，及記錄的抄寫等。每人在庵中是別居一室，單獨臥起，祇在食膳，祈禱，會議時始聚集。

僧庵發達以後，始附設「僧庵學校」（Monastic Schools），據歷史所載，則至九世紀時，各僧庵均設有此種學校矣。最初的目的，祇收受豫備為僧侶者，施以宗教的教育。但其後兼收俗人，因特稱僧侶準備為「正式生」，俗人為「外舍生」。收受之年齡無一定，但八歲以下的兒童不得為「正式生」。修業年限亦無一定，其中有八年至十年者，因為兼收俗人，所以後來入學者並無貴族，僧侶，庶民等區別矣。

教授大概由先進的僧侶充之，亦有使上級生代教下級生者。教法多用問答，實行記憶本位的教學。教科是因時代而異，普通以讀書寫字唱歌為主，其後加課希臘語，拉丁語等。但欲修高深學術者，則教以文法，修辭，哲學，算術，幾何，天文，音樂之七藝。此種自由科，乃指自由人所修之教科言，在希臘末期及羅馬時代已有之。

訓育上一般是嚴格式，積極的抑制，禁慾，與干涉。對於不守秩序，不勤勉與不注意的生徒，竟認鞭撻為必要的

手段。其他更課以監禁，絕食等懲罰。此種僧庵學校最盛期，是自八世紀至十世紀間。

（四）其他的學校　除僧庵學校，當時尚有「監督學校」(Cathedral Schools)，即是在主教(Bishop)駐在地所設之學校。對於此種學校發達上最有貢獻者，乃密塞地方的主教克魯狄更(Chrodgang)，普通所謂監督學校者，大概爲僧庵學校的內含，爲專教「正式生」而分離者，是以宗教家之養成爲主要目的。

此外尚有「村落學校」(Pfarrschule)，是設於教會所屬各牧師駐在的村落。此種學校是與僧庵學校殊趣，專教一般人民的子弟以讀，寫，算，及基督教之初步，故從某方面言，亦可視爲世俗學校。

（五）庇尼式派的教育　此派的教育內容，當然是屬於僧庵教育中之一例，不過因其甚著名，故特述之。庇尼式派(Benedict School)者，是六世紀以後極盛大的教團，施行僧庵式的教育。此派之創設者庇尼式(St. Benedict)，紀元四八〇年生於意大利貴族之家，至五四八年死。氏自十五歲始隱於山，居住多年，勵行基督教的修養，至五二九年出山，在拿波里近傍的山中建一寺院，追此寺院漸著名，僧徒多集，乃定庇尼式制度及修業的規條，施行僧侶教育。其規條分爲三項：（一）凡欲爲僧侶者，先試習一年間，不合格者令其還俗，唯留合格者，使對神發誓終身爲僧侶生活。（二）凡願爲僧侶者，須盡納財產於寺院，終身不娶，服從一切命令規條。（三）凡爲僧侶者，須寄宿於寺院。

此種僧侶生活中所執之職務，除禮拜儀式之外，從事於耕作，慈善事業，及少年教育等。其後更加入土地的開墾，學術的攻究等。此舉大受世間之歡迎，故創辦不及一世紀，此派的寺院數，竟達二五〇〇以上，其範圍則除意大利

外，擴及英法，比，奧及瑞士等國。

第二節　本期的世俗教育

中世紀雖以宗教的教育爲主要色彩，但對於普通人民子弟的世俗教育亦未嘗無之。

（一）世俗教育的發達　世俗式的教育在前述之僧庵學校，村落學校中巳見其端緒，即僧庵學校中之外校所收之外舍生，是有此種教育的色彩，尤以村落學校，更富於世俗教育的要素。雖則此種教育仍不脫宗教的基調，但自八世紀以後，情形大變。在中世紀之後半期，所謂市民教育或庶民教育等丕盛，此亦是庶民階級既擡頭，成爲必然的需求而振興此種教育之首功者，當推查理士大帝。

（二）查理士大帝與教育　查理士大帝（Charles the Great）亦稱爲沙爾曼帝（Charlemagne），更或稱加爾（Karl）大帝，以七四二年生，父爲法蘭克國王希賓（Hippin）其爲人頗勇敢，及紹位爲王，以古代羅馬帝國之再興爲理想，爲實現此理想計，一方面講武，他方面又修文，在文事方面則保持日耳曼民族之舊習，努力於基督教之普及傳播，其對於教育之大關心與獎勵，正爲此故。

大帝既以一方面傳播基督教他方面保持條頓民族習慣爲兩大志願，故以兵力征服蠻族之不肯信奉基督教者，其功頗偉。至紀元八〇〇年聖誕節，列席於羅馬會堂之禮拜席上，得教皇之許可，戴西羅馬皇帝之冠。自即帝位後，趁軍國之多暇，乃傾心於教育事業。一則爲本身修養計，一則爲日耳曼民族教化計，禮羅世界學者，以身下之，同時擡揚於國中。茲分析大帝在教育之功績，大略如次：

（一）宮廷學校之開設　當時王族，貴族輩類多不學無術，帝乃禮聘英國高僧亞爾坤（Alcuin），使設校於宮中，以教王族，貴族，暨帝自率皇后及三皇子二皇女執弟子禮。學科爲文法，修辭，算術，天文，辯證法（論理）神學等，希臘語與拉丁語同時復活。

（二）教育普及之企圖　大帝爲謀基督教之發達與庶民教化之普及，乃特別獎勵僧庵學校，村落學校等之庶民教育，謀讀寫算等智能學科之普及。

（三）義務教育制之頒布　大帝不特認教育有普及之必要，且認有強迫之必要，故於紀元八〇二年前發令如下：「父兄有送其子弟入學校習文學之任務，非俟其學習完成，不得令其輟學。」此令雖未見大施行，但總可認爲世界上注意義務教育之嚆矢。大帝在不反對基督教的範圍內，同時積極獎勵國民的教育，故勵行日耳曼語的教學，以期愛國心之養成。因此，對於偏施基督教的教育，而不顧及國民教育的學校，則下令封閉。此點可謂卓見，實開後代國家與學校脫離宗教支配之端緒。

（四）學術技藝之保護與獎勵　大帝對於一般的學術技藝，亦加保護與獎勵，不遺餘力。例如搜集羅馬之名著，探究上古之遺跡，及採取古代教化之精粹等，均其一端。且於親裁萬機之餘，努自動學，雖飲食間未嘗廢卷，卒能精通拉丁，希臘諸語，即如文法，修辭，論理，天文，博物諸科，靡不涉獵。

總之大帝對於教育之偉功，是在使教育成爲世俗化，普及化一點，尤其在於建設國民的義務教育之基礎。

（三）亞爾弗烈大王與教育　較查理士大帝稍後，而在本期教育史上不能忘者，則爲英吉利之亞爾弗烈

大王（Alfred the Great），大王以紀元八四九年生，九〇一年崩。十二歲時，本不喜讀書，其母課以一詩，謂苟能暗誦無誤，當賞以一書。自此大王遂熱心於誦詩讀書，學力大進，卒能將聖經之大部分，翻譯爲盎格魯索遜語。

大王在教化上之功績，大致如下：彼深慨英國當時僧侶之無學，乃聘他國之名僧學僧等使爲大僧正，獎勵一般僧侶的學術，開通俗的教育之途，爲建設宮廷學校計，自捐其收入之八分一。此外更將拉丁語的良書翻譯爲英語，同時獎勵僧庵學校，及盡力於曆書之編纂等。

大王關於通俗教育上曾言：「英吉利的青年，須教至一般能讀國語的程度，其欲躋更高之地位者，又須加習拉丁語。」又其勸學之言有曰：「生而具有自由之人，不可不習悉讀書與寫字之法。」大王日常的生活，是極守規律的，可謂才德兼備之主。斯密武（Schmidt）教授評大王之人物有言：「經五十六戰而勝之亞爾弗烈，爲立法家，爲國王，爲賢人，爲基督徒，爲男子，爲夫，爲父，同時不愧爲大王。」

第四章　中世紀後半期的教育

中世紀之後半期，比於前半期，在社會上思想上有不少的變動。蓋因中世紀之後半期乃爲近代之過渡期，故表面上雖猶中世紀的色彩仍濃厚，但從辯證法的考察，未嘗不覺其間已蘊釀近代的種種萌芽，茲分論本期的主要特色。

第一節　教育基調的變動

(一)社會基調的變動　前半期的社會組織，純以基督教爲紐帶，並未生出若何變動。但自十一二世紀之神聖戰爭即十字軍發生後，就生出不少的動搖與變化。其變化之一，即是社會的紐帶之宗教威權墮弛，宗教的社會組織漸呈崩潰。其理由蓋因經十字軍的結果，歐洲人的眼光藉與異國的自然及人事之接觸而開擴，以前所未周知的風俗習慣制度法律文物社會等，至此而大明，於是恍然大悟基督教的社會不是世上唯一的真實的社會矣。

其變化之二，則爲經濟生活之勃興。蓋經十字軍之結果，海陸的交通漸開，始知各國各有特殊的產物，生出有無相通之必要，因此促成交通與貿易之頻繁，工業之振興，與經濟生活之隆盛，都市亦從而發展。

其變化之三，則爲封建制度之發達。蓋自中世紀之後半期，經過十字軍之遠征，其有軍功者，自然受封土以作

酬庸，遂使諸侯之勢力坐大，擁有兵馬與土地之全權矣。在此種封建制之下，君臣之名分益嚴，家臣式的武士制以盛，所以教育上亦特有武士教育之出現。

（二）**思想界的變動**　基於上述之社會上文化上的變動，思想界亦同時起變化。宗教上的信仰，從前祇屬盲目的迷信，至此則變爲合理的批判的信仰。「經院哲學」一派，正因此種理由而起興。

宗教的信仰既變，故全體的世界觀人生觀亦生動搖。從來視爲絕對神聖的萬能的基督教之神，經十字軍戰爭後，已證明並無何等神力表現，至是對於基督教的世界觀人生觀，不能不抱疑惑矣。此種思想之變調，雖其中有社會的原因存在，但大原因仍由於東方文化之直接輸入。所謂東方諸國，是指亞拉伯，猶太，希臘等言，其中受猶太，亞拉伯等之數學天文學法學、希臘之科學，哲學等影響甚大。

（三）**新教育之勃興**　社會事情與文化基調既變動，故新教育亦勃興。例如（一）都市中世俗教育的學校之出現。（二）武士教育之出現，（三）大學教育之出現等，均爲前半期所無。今依次述之。

第二節　都市的世俗式教育

（一）**市民教育的來因**　都市的世俗式教育，亦即是市民教育，其發生之原因，實由後半期社會之變動，亦即是由於工商式的都市之發達而來。蓋自十字軍興以後，都市適當交通貿易之衝，故工商業大見發展。其結果是市民的富量增加，社會上的地位自高，或反抗領主，或捐金而享受特權，漸成獨立階級的資格。現代的資本階級之擡頭，實濫觴於此。

市民生活之特徵，乃在於工商業的，近代的，此與希臘羅馬時代之人本主義相近，而與中世紀前半期之神本主義大異其趣。此種生活集團，自然有要求世俗式的教育之趨勢，於是市都學校遂如春筍之勃現。

（二）**市民學校之勃興**　市民教育中本可分為二種：（一）為市民中之上流階級（即工商業經營家）的教育，（二）為手工業團體的子弟教育。蓋當時之都市人民，實際上分出此兩層階級。為上流子弟而設之學校，則有（1）拉丁學校 (Latin School)（2）公衆學校 (Public School)（3）文法學校 (Grammar School) 等。為手工業者的子弟而設之學校，則有（1）基爾特學校 (Guild School)（2）德語學校 (Deutschschule) 等。

拉丁學校是以教拉丁語為主，旁及讀法，書法，文法，讚美歌等。此種學校，即為現在德國的中等學校之基礎，實為德國的特產。一二六二年，路貝克始設此種校，一二六七年則布烈斯羅設之，一二八九年則漢堡市設之。至於公衆學校是起於英國，大體與拉丁學校相同。例如溫徹士達，伊東，哈羅，惠斯民士達，膽庇等，均屬此種性質之學校，其創設期均在十四世紀至十六世紀間。迨十七世紀新設察特哈烏士校，共成六間公衆學校。至於文法學校，亦起於英國，比於公衆學校更適於近代式的教育，其科目中竟加入法蘭西語。

至於為下層市民所設之基爾特學校，以收容藝徒為主，其教科為讀，寫，算，信札等。

此種學校之教學法，概用「諳誦法」即先由教師將教科書之字句反覆朗誦，使學生記憶之或筆記之，其後再加以分解及說明。此蓋因當時書籍稀罕，且極價昂，各學生不能盡有，故用此種方法。

訓育上一般是嚴格的，以體罰爲常事，學生視學校爲苦人之具。但遇慶節，則或演劇，或作種種遊戲，以盡一日之歡。學費是由各生自備，但有些學校對於貧苦學生，亦有補助衣食費者。教師多由僧侶充當，與宗教學校相同。亦有大學生爲家貧起見，充當此種學校教師以得學費者。蓋當時之教育權，仍握於僧侶之手，故市民與僧侶的教師間，常生軋轢。

第三節　武士教育

（一）武士教育的來因　武士教育，實爲歐洲中世紀之一種新教育。其來因有二：（一）因封建制度發達而生武士制，爲謀「武士道」之保存及發展起見，自不得不採用此種特殊教育。在封建制度之下，君主與武士之關係是異常密接，故武士教育之主旨，在於養成主從的道德。（二）武士階級既與當時純粹宗教式的教育，不適於此種新社會的要求，故不能不採用新教育。蓋當時教育之特色，乃在神本的，出世的信仰本位的，無差別無階級的，自然與日耳曼之民族性，社會組織及現世主義等不相容，所以不能不採用特種教育。不過武士教育，畢竟非完全反對基督教主義及中世紀的一般傾向，祇是從中加入日耳曼民族的特性，使兩者結合融和耳。

武士（Knight）之名，本由騎馬出戰而來，故亦譯爲「騎士」。中世紀的騎士制之起源，實在査理士大帝御字之後。本來騎士之名，已見於羅馬時代，但羅馬的騎士是指地主言，與中世紀之騎士名同而實異。

（二）武士教育之理想　武士教育之最盛期，是在十二世紀。其時之武士教育理想，在養成高尚勇敢之人格，對於神與君主及貴婦人等，盡武士應有的本分。此理想之中，實包含以下二種要素：（1）對於神的方面，是含

有宗教的出世的色彩，（2）對於君主及貴婦人方面，則含有犧牲性命等入世的現實的色彩。前者是於基督教的信仰而來，後者則爲日耳曼民族特性之暴露。

（三）武士教育之實際　關於武士教育之實施，可分三期述之。（第一期）是自初生以至七八歲間，此爲「家庭教育期。」此期專由母親注意於宗教道德的陶冶及身體的養護方面。德目是在順從，鄭重，尊敬等。

（第二期）是自七八歲至十四五歲間，此爲「宮廷教育期。」本期教育，以禮儀作法之修習爲主。即是入君主的宮廷，或隨高尙的宗教家，朝夕奉事主人與主婦，其間學習言語，作法，將棋，作詩，音樂等，或出城外，修習競技，角力，馬術等。總之所習者不外是事人之道（即信義與禮讓）及其技術。

（第三期）是由十四五歲至二十一歲。此爲「扈從時期，」故特稱爲「武士之從者」(squire)。其教育之內容，則爲奉侍婦人，學將棋，偕主人散步，與主人共獵，縱鷹，切肉，攜葡萄酒等；或爲主人敷牀，或替主人更衣，臥於主人之側。總之所學者不外奉事主人之禮。他方面更習騎馬，游泳，射術，擊劍，遊獵，將棋，作詩等即所謂武士之「七技，」至二十一歲時，則在莊重儀式之下執行宣誓始許正式加入武士之列。其誓詞有六款：（1）守武士的信條，（2）去邪，（3）尊敬婦人，（4）保護基督教，（5）懲惡，（6）扶弱。

（四）女子教育　以上是指武士階級中的男子教育言，此外爲武士豫備良妻計，所以對於武士階級的女子教育，亦有相當注意。教育之場所是以城內爲限。教育內容除紡績，編物，裁縫等外，課以音樂，會話，舞蹈，讀書，習字，乃至祈禱，讚美歌，禮儀作法等。其中能通「七藝」者極少，總之男女的學問素養，多屬淺薄。

最後，武士社會中有所謂「戀愛教育」者，無論男女間均有之。男子的戀愛教育，是在第三期之末行之。即是擇定一個婦人（普通是較自己年長者）從而學習戀愛之道。或作戀歌，或贈情書，固不問與該婦結婚與否，均須事之終身。

關於女子的戀愛教育，則讀戀愛詩，且與男子交際，以體察戀愛之道。

（五）武士教育的變遷　武士教育之盛時，具有英雄本色及浪漫的風致，迨十二世紀後，則漸衰頹，流為形色的，失却勇壯活潑，及英雄之氣概。所以騎馬，投槍，擊劍等練習，祇屬皮毛，偏重社交術，冀博婦人之歡心。武士之盛唱戀歌，乃屬十二世紀以後的風氣。

第四節　大學教育

（一）大學教育的勃興　在中世紀後半期的教育史上，更有一可注意之點，是為大學教育之發達。普通的人，以為學校教育發達之途序，必先從初等教育始，次及中等教育，最後乃及於大學教育。殊不知事實適得其反。西洋的大學教育是最先發達的，其次及於初等中等教育。即中國亦然。此種現象之原因，一由經濟事情而來，二由於政治的，社會的關係而來。從經濟上言，一般民衆，因困於財政，故初等與中等教育，發達甚難。然而需要大學教育之上流階級，因饒於財力，故易實現。從社會上及政治上言，一般民衆，因為無參與立法行政之權，所以雖屬無學文盲，亦可以苟安。然而上流社會因為要在政治上活動，所以不能不習學藝，又因居於社會之上風，不能不有人格之裝飾品的教養。既有此種關係，所以大學教育最先發達。

（二）中世紀大學的由來　照前編所述，歐洲的古代，已有大學的組織，例如雅典的大學及亞力山德利亞的大學是也。但中世紀的大學既不是古代大學的後身，亦不是接續古代的來脈。中世紀的各大學，乃由以前既存的高等學術研究所或僧庵的組織等擴充而來。此種大學，多與王侯，寺院，教皇等有深密的關係，在其管轄之下而發達的。

中世紀大學設立的運動，最先起於西班牙。此因西班牙當時爲亞拉伯人（即回教教徒）的勢力範圍，而亞拉伯對於學術研究極有興味，故到處設立學校。例如彼等在十一世紀時，所設伯達（Bagdad）巴比倫（Babylon）亞力山大（Alexander），科逵發(Cordova)等學校均是。此種學校，是屬低級的單科大學（專門學校）程度，與今日之學院（college）相當。此種學校所授之學科，則爲算術，幾何，三角，物理，天文，生物，醫學，論理學，哲學，法律等。此種學校，雖與下述之意大利，法蘭西等的大學無直接的聯絡，但總可認爲中世紀之一種最古的大學。

（三）中世紀著名的大學　中世紀之所謂大學中，其最古者，當推意大利之薩拉爾諾(Salerno University）大學。此大學最初僅爲醫學校，乃猶太人所設，故一向以醫學著名。其後加入哲學與法律二科，至一二三一年，始經政府正式公認爲大學。其後繼設者，則爲意大利之波隆那（Bologna）大學，其前身爲法學校，至一一五八年，弗勒德烈一世時始授以大學之特權，其後增設哲學，神學，醫學三科，不過神學醫學兩科不甚發達，祇以法科著名。最盛時學生有一萬二千人。意大利除此兩大學之外，尚有巴多亞大學（Padua University）與拿波里大學（Naples University）等，前者由波隆那大學分出，後者由薩拉爾諾大學分出。

法國之巴黎（Paris）大學，是中世紀之最著名的大學。此大學本由監督學校發達而來，至一一八〇年，既經路易七世之公認，其後至一一九八年，復得羅馬教皇之公認。此大學以神學爲最著名，文科是早有的，其後加入醫學與法科，完成爲綜合大學，以迄於今。至十二世紀時，英國的牛津大學（Oxford）始設，十三世紀時，則劍橋（Cambridge）大學始設，二校均倣巴黎大學而設者。至十四世紀，則德國之普拉額（Prag）大學始設，繼之者則有威因（Wien），哈德堡（Heidelburg）哥倫（Koln）歐佛（Erfurt）等大學。其他若法國之疴爾連（Orleans），加荷（Cahors）二大學，瑞典之倫特（Lund），烏布薩拉（Upsala）二大學，挪威之基利坦尼亞（Christiania）大學，丹麥之哥貧哈堅（Copenhagen）大學等，亦均屬十四世紀之產物。至十五世紀，則德國之華爾堡（Würzburg），來比錫（Leipzig）羅司托克（Rostock）諸大學，次第設立。於是各國競設，而大學教育日臻於隆盛。

（四）大學的組織　中世紀大學的組織，是一種「集團」制，試觀拉丁語之（Universitas），即爲團體之義，部指學生與教授之集團而言，最初不過爲私人間一種結合，爲學術研究之自由團體，未必與教會或政府有何關係，但其後漸成正式教育機關，始受教會與王侯之認可及保護。因此中世紀既成形之大學，以綜合的組織爲其本體，多數分爲文科神學科法科醫科四者，但文科最初僅爲神，法，醫三者之豫備而設，以「七藝」之教授爲主，是預科性質耳。然則中世紀的大學，可認爲神，法，醫之「三學院」制。　此外又有另加入「數學部」者，但實際上每一大學，祇以一科爲特別著名。例如薩拉爾諾之醫科，波隆那之法科，巴黎大學之神學科等，均是。而神學科尤爲當時所重，以其爲宗教家之養成上所需也。

大學所分科目，在法科則有民法寺院法等，醫科則翻譯希臘羅馬，沙拉仙人，猶太人，薩拉爾諾人等的醫書。神學科則讀神學大全等著作。當時的學風，是墨守舊章，並非從經驗的事實上探究根本的眞理，學生之學習法，亦以書籍之摹寫講義之筆記等爲主，歐洲現在的大學與專門學校學生將講義筆記時，寫字仍極端繁實受此時代的影響。但後來則加入討論式的教學。

當時大學的學位，共分爲四種：（1）最低級的學位稱爲(Bacralaurlus)，是入學約二年而得者，（2）第二級爲 Licentia 此得第一級學位後再經一年的研究而得者。（3）第三級則爲 Magister，（4）第四級則爲 Doctor，此普通是得第二級學位後再經三年而得者。

至於當時大學職員的劃分，計有四級，有普通的教授，有分科大學長，其上則有總長，最高則有監督。學長是由教授互選而來，總長是由分科大學會選舉中選出，但其後則僅由各分科學長輪流充之。監督是由教皇任命者。大學是有自由的特權，故學生犯規時，大學得自己裁判而處罰。

第五節　各種教團的教育

（一）中世紀後半期的宗教團體　中世紀是宗教的教育最盛之期，即教育之發達，亦多藉宗教家之手。但在中世紀之前半期，宗教團體中以庇尼式派爲最有力，不過此派往往擇一定的場所建設僧庵學校，故未能使教育在空間上推廣範圍。然而至中世紀後半期，則有遍歷諸國，使教育在空間上推廣的宗教團體出現。此種團體，世間特稱之爲「托鉢僧」，例如下節所述之傅蘭碩士堅派及杜美尼堅派均是。此種托鉢僧團體，其遍歷諸國，謀宗

教與教育之擴張，其動機果何在乎？曰，是在於基督教及其教育勢力之挽回。照前所述，中世紀之後半期，宗教之威權已漸墮弛，其教育亦漸衰退，而市民教育與大學教育等世俗式教育次第擡頭。故此種團體起而挽救，其內容是在宗教之擁護，其方式則變僧庵學校之固靜的而為周流的。

（二）傳蘭碩士堅派與其教育　傳蘭碩士堅派（Franciscans），是由意國高僧聖傳蘭碩（St. Francis of Assisi）於一二〇九年所創的，是當時托鉢僧的團體之一。此教團至一二一二年始經公認。此團的教徒，既無家庭與財產，亦無一定之住所，祇藉托鉢以遊行世界，安於貧困，養成謙遜之德，專心事神，其職務一在宣傳基督教，一在致力於幼者與貧兒教育。

（三）杜美尼堅派與其教育　此派教團，乃由聖杜美尼（St Dominic 1170–1221）所創，至一二一七年經教皇公認之又一種托鉢僧團體。此派與前派之從事於貧民救濟及少年教育者不同，是專致力於中流以上階級的高等教育。意大利之波隆那大學，法國之巴黎大學，英國之牛津大學等，皆此派之根據地。因專從高等教育上活動，故其中多著名的學者。此外則努力於科學的研究，供給大學及其他高等學校以教官，在市府中倡設僧庵學校，編纂教科書及教學法書等，其裨益於教育界不少。

（四）共同生活的同胞團體　共同生活的同胞團體（Brethren of the Common Life）者，是由熱心的宗教家聚居於一家，或經營共同生活，互相告誡研究神學，在僧院的規定之下修業，欲成優尙的基督徒之一教團也。此派最初之組織者顧聿（Gerhard Groot），以一三四〇年生，是荷蘭德溫達（Devonter）一富豪之子，以

一三八四年死。此派在一三八四年開始建設之校，名爲「共同生活之宅」(Hieronymians)，分設四十五家，迨文藝復興運動由意大利輸入荷蘭時，增至三倍之數，且加入人文學科。各國的希臘語，拉丁語，希伯來語等教師，多由此派供給之。文藝復興時代的著名教育家如耶拉斯默(Erasmus)等，則爲此派之高足弟子，而司打扉(Sturm)等，則爲其偉大教師。

此團體與托鉢僧團體之差異點，是在除絕對必要之外，不許向公家托鉢，祇從事於作業與勞動，實行自給自足的生活。其修業之內容，即以祈禱，宗教研究及作業三者爲主。作業者，包括手藝，造園，耕耘，漁獵，書寫等，其目的在於經費之籌集。

此派的團員當時所抄寫之書本，現在尚有存於各國公私圖書館者，成爲極珍重之遺物。又此派的運動逐漸擴及於女子方面，故有女子同胞團體之設。

總之此派將教育與勞動結合，且爲生活全體的訓練，從現代的見地上言，可認爲作業教育，生活教育，行動教育等之源泉。

第五章　經院哲學及猶太與亞拉伯文化

本編第三第四兩章，已將中世紀一般的教育盡述，此章所討論者，祇是經院哲學及猶太的亞拉伯文化與中世紀教育之關係問題。蓋此三者的關係甚密切。

第一節　中世紀教育與經院哲學的關係

（一）經院哲學的眞相　經院哲學（Scholasticism）者，是起於十世紀直至中世紀之末葉極流行的一種哲學。其特徵是在藉希臘哲學，尤其是亞里士多德的哲學，以說明基督教的教理，卽是欲從理論上證明基督教的獨斷。要不外是欲調和基督教與希臘哲學間，或信仰與理性之間，樹立一種合理的神學。質言之，可認爲「教父哲學」之後，成爲基督教中之第二種奴隸哲學。

然而中世紀畢竟何以特需要此種哲學？此中理由有三：（一）因日耳曼民族特有的性質表現。此種特有的性質，照前所述，是現世主義與自由主義。但基督教是出世主義的，彼岸主義的，是兩者之間本不相投，其最初之皈依基督教，實在是出於盲從。且日耳曼人本爲自由精神極旺盛的民族，因此對於基督教的獨斷，決不能保持絕對的信仰。其結果是爲自由精神所驅遣，不得不構成合理的信仰，此經院哲學之所由生也。（二）因受希臘哲學的影響。希臘哲學具有深遠的理論，其世界觀及人生觀亦成偉大的體系。日耳曼人與此接觸，自合脾胃，於是欲將此

種哲學與基督教調和而得合理的信仰，此為經院哲學第二種起因。（三）因基督教的理論淺薄，且富於獨斷性，不饜當時的人心之故。原來基督教最初本為極簡單的宗教，祇經各使徒等次第使其理論化，至第九第十兩世紀間，竟有所謂「教父哲學」出現矣。然而此種理論，依然不饜人心，蓋因現世與彼岸，自然與神，肉體與精神，犧牲與幸福相反的概念，到底不是基督教本身及其奴隸的教父哲學所能解釋淨盡。其結果是引起經院哲學者的異想，欲援採遠的希臘哲學，使基督教義成為理論化矣。此派的學者如安息廉（Anslem）亞利熱那（Erigena）亞畢拉爾（Abelard）等，是皆以神學家而兼哲學家的資格，由是出世。

經院哲學的內容，茲無詳細敍述的必要，祇引上述諸學者之言論，以窺其內容之一斑。亞利熱那曰：「真的宗教，即為真的哲學，真的哲學，亦即為真的宗教。兩者的差異點，祇在哲學以考究為主，宗教以信仰為主。」此是認哲學與宗教同一的。安息廉則證明神之存在曰；「凡物皆有原因，溯其原因，則達於唯一的最高原因，此最高原因即是神；」又曰「神是絕對完全的，美滿的，所以不能不承認神之存在。」觀此，便可見經院哲學之獨斷處。

（二）經院哲學與中世紀教育　此派哲學對於中世紀的教育，生出下述的三種影響：（一）既使基督教成為合理化，遂亦使教育成為合理化，從而在理性的陶冶上大有影響。但從反面言之，此派又因擴大懷疑的精神與批判的精神，有損於基督教特長的情操陶冶，使教育流為形式的。（二）對於大學之勃興，亦有重大影響。因為此種哲學成為當時學術研究上之中心問題，引起許多講學團體與會合，與大學之創辦（尤其以神學科為然）有關。（三）此種哲學，又成為高等教育上的教科，對於近世科學的陶冶之勃興，有重大影響。

第二節　中世紀教育與猶太文化的關係

（一）中世紀教育的要素　若將中世紀的教育解剖，則見其是由基督教與希臘羅馬文化之二要素構成。日耳曼民族是採集此二要素，以自己固有的民族性爲紐帶而細之，始成爲以上歷述之種種教育形態。但異國的文化亦有影響，尤其東方諸國如猶太，亞拉伯的文化影響最大。蓋東方諸國與歐洲最接近，尤以十字軍戰爭，猶太，亞拉伯等與西歐諸國交通頻繁，故其文化亦直接輸入西歐。

（二）猶太人的教育特色　猶太旣爲一種族之名(The Jews)，亦爲一國之名(Judaea)，乃希伯來族之一種。其國早奉「一神教」，視自己的種人爲受上帝之特別眷顧。最初是以家庭爲唯一之教育場所，父母視子女爲神國之一成員，故對於男子則施以嚴格之宗教訓練，隨父講誦聖經；對於女子，則由母親教以紡績，染色，割烹諸種家政。除家庭教育外，則有「豫言者學校」，專以傳授神學的教化及宗教儀式爲主，但入此種學校的人甚少，且程度甚低。其後法律上編成摩西(Moses)的「經典」(Joshua 即舊約中之前五卷世稱摩西之五經，)成爲新制度的基礎，於是豫言者的地位，遂由「經典學者」(Sopherim)起而代之。經典學者與各教會聯絡，專以「法律」之保存，解釋，教授等爲事，於是又有「教會學校」(Synagogue)出現，對於猶太之宗教，道德，文化等大有貢獻。教會的「領袖」(Sabbi)將經典之釋文集成「經傳」(Talmud)，斯又爲猶太人的生活，學問，教學上的威權。其教學法之特色，是在專憑記憶，師生間不帶教科書，而用「對話法」行之。此種記憶的教育，會重視覺上，聽覺上，筋肉上的記憶，故對於課須爲不斷的暗誦與反復，教師更用種種方法喚起學生之興味與注意。此種記

憶的教學法，後由亞力山德利亞的猶太學校輸入於基督教的問答學校，再傳於中世紀及近代的學校。

（三）猶太文化與中世紀教育的關係　猶太的文化中爲吾人所應注意者，是在宗教與學藝兩方面。以言其宗教，則專奉唯一之保護神名耶火華（Jehovah or Yahweh），是爲「一神教」之典型。此神之代表者卽爲國王，故國王是奉承神之意旨，以施行政治及教育。基督教是從猶太教所出之一新宗教，實可證明其本來的一神主義。就此點言，中世紀的教育是與猶太文化有間接的關係。以言猶太之學藝，則凡數學，天文學，法律學等，均於中世紀的西洋教育有重大影響。蓋猶太人在亡國之後，散在於各地，到處建設學校，教育子弟，從事於著述，故其學藝廣播於歐洲。且彼輩更翻譯希臘與亞拉伯之學藝，自爲教師，與猶太的文化一併宣傳於各國。

第三節　中世紀教育與亞拉伯文化的關係

（一）亞拉伯國勢發展的過程　亞拉伯（Arabia）位於亞洲之極西，爲世界最大之半島，佔小亞西亞之重要位置。其民族獷悍，在其國祖謨罕默德（Mohammed）降世以前，該國的教育，政治與科學等事蹟，實無從考知，可稱爲渾沌期。但自謨氏降世以後，次第發達，其最盛期是在第七，八世紀。同教始祖的謨氏，生於紀元五七一年，卒於六三二年，不特在世界史上佔重要位置，且在教育史上亦有相當位置。因彼既爲亞拉伯之教主，同時在政治上，教育上，科學活動上均有關係。其在宗教上能使人信仰者，理由極簡單，蓋彼嘗言：「除唯一神之「天帝」（Allah）以外，無有他神，而謨罕默德卽爲天帝之代表者。」彼之宣傳宗教，積極實施其擴張手段，遇不得已時，仗劍而戰，實爲最神聖之義務。凡爲信仰而犧牲者，一達彼岸，則享受快樂生活，若乃信心不堅，將來難免受嚴酷的責罰。原來亞

拉伯人具有勇敢不撓之氣質，加以此種信念之灌輸，其力益強大。故彼輩奉此教育而奮鬬，卒令縣亘亞，非，歐三大陸，使廣大的土地歸其勢力之支配下。

（二）亞拉伯文化的貢獻　亞拉伯的文化中爲吾人所應注意者，是在回教及其學術。以言其宗教，此實由折衷基督教與猶太教而成之一神教，認天帝爲其最高的，絕對的，圓滿之神，而謨氏爲唯一之豫言者。聖經可蘭(Koran)爲唯一之教典。可蘭經實爲亞拉伯人學術上與生活上之源泉，蓋爲此經之註釋與研究計，自然令神學，法律學，言語學及文法等發達。然則亞拉伯學術發達之來源，亦可認爲是自宗教的動機啓之。

關於學藝方面，著名者則有數學，天文學，哲學，物理，化學，醫學，法律學等。亞拉伯在各地建設學校，以教此等學科。其學校之有名者，即爲伯達，科達發等大學，當時歐洲各地負笈往學者不少。科達發大學爲歐洲中世紀最古之大學，在前章已述之矣。

尤有一事堪注意者，則猶太人在歐洲教育界之努力，實由亞拉伯人促成之。蓋自回教經非洲而入歐洲時，在西班牙一帶佔得學術上之重要地位，尤以科達發大學爲當時技術，文學，科學之中心。猶太人受此種刺激，故漸傾心於歐洲方面，多在科達發大學修習哲學與其他諸種科學。結果是進步的猶太人，値歐洲基督教國人民未甚開化之際，已將希臘及亞拉伯的哲學翻譯，充當哲學及其他科學的教師，故對於歐洲文化之進步，裨益良非淺鮮。

第六章　中世紀的教育家

中世紀的教育家，大多數可認爲宗教家或神學者，殆無一人可認爲正式的教育學者。因此，彼輩祇就種種宗教觀或神學說上間接述其教育意見而已。玆順序以述其主要的人物。

（一）克里門司

克里門司（Titus Fravius Clemens）者，雅典人，以一五〇年生，二一五年死，是教父時代之著名的神學者。時賓丁奈斯（Pantaenus）創設問答學校（Catechism）於亞力山德利亞城，氏從之學，後繼其任。關於神學上教育學上，氏有以下之言論：「猶太之教律及希臘之哲學等，皆爲世界進步之一階段，祇是到達基督教之準備。」又言：「人類是神所創造使其肖已者，故彼等無論陷於任何罪惡，亦能據正義與愛的教育而教之。」又言：「教育者，是使人體認神之正義與愛。」

（二）阿黎革尼斯

阿黎革尼斯（Origeines Adamantius）者，亞力山德利亞人，生卒年月不甚確，大約生於紀元一八五年，卒於二五四年間。少習希臘語，數學，文法，修辭，論理，神學等，稍長入問答學校，受克氏之教，克氏卒，繼任爲教會監督，且熱心從事於教育。其後受特西約（Decius）帝之迫害，被捕，以身殉道。其教育意見如下：（一）教育目的，在使人

爲神的人。(二)教師自己不能實行者，不可以之教人。(三)教師須使學生自己觀察考究。(四)教師旣授學生以智，同時須矯正惡習。

(三)基利蘇斯多姆士

基利蘇斯多姆士(Jhon Chrysostoms)者，以紀元三四七年生於敍里亞(Syria)之安第柯開(Antiochia)至四〇七年死。早年入山研究聖經，業成，於三八一年出爲安第柯開教會之執事，並從事於教育，後爲君士坦丁教會之大監督。其教育要旨有言：『基督以神之子，爲謀人類之向上而下降人世。故世之爲師者，欲謀學生之向上，亦不可不廁身於學生之地位。』『基督對於教徒，未嘗明示一切，祇暗示眞理，使教徒自行發見。故爲師者亦當倣之，凡學者之所能爲，無取乎教師之代庖。』

總之氏是主張以基督爲模範，倣基督教的教義以教兒，並且承認母親是最良之教師，故重家庭教育。

(四)奧古士丁

奧古士丁(Aurelius Augustinus)者，以紀元三五四年生於非洲加爾達哥(Carthago)國之村落那美德，至四三〇年歿。少時性粗暴，放蕩不羈，其母憂之。雖曾研究希臘羅馬的學術，但不得滿意，卒爲基督教之信徒。其後回非洲，被推爲希波(Hippo)之監督，建羅馬加的力派(Roman Catholic)教會。著有懺悔錄。

氏之教育理想，在使人與神結合，達到眞正之和平與幸福。故曰：『人而無神，是最可哀；蓋無精神的肉體，謂之死屍，無精神的人，謂之死人。』故其教育意見，是主張用新舊兩聖經，以涵養宗教精神，且以希臘語，希伯來語等爲

手段。教科上則承認讀寫算歷史博物等，均為聖經之理解上所必需。但反對修辭學一科，謂其教人以詭辯，有流於惡德之虞。至於哲學單取其合於基督教義者，其他則均排斥。

在教學方法上則主張以下諸點：（一）引起學生的興味，（二）教學上須具有活氣，（三）在訓育上則主張（1）人性本是惡的，唯灌輸以基督的精神始能改善，（2）須避免名譽心之刺激，使兒童謙遜，（3）威嚇與體罰均有害，故不可用。

（四）亞爾坤

亞爾坤（Alciun）者，英國之高僧，以紀元七三五年生於約克（York），至八〇四年死。受查理士大帝之知遇，襄助其教育事理已如前述。少時習拉丁語，希臘語，希伯來語，且長於神學與數學。其在教育上之功績，可略舉如下：（1）興辦宮廷學校，（2）組織學者團體，（3）在薩瑪爾頓建設著名的學校，（4）編纂文法，修辭，論理學（即所謂三藝）等教授書。

其教育理想是在於「得叡智以發揚道德」，而其方法則在循一定之階段以得叡智。至於教科，則用文法，修辭，論理學，算術，幾何，音樂，天文等。哲學則認為積有上述的修養後，是屬學科中之最高者。

（六）馬拉

馬拉（Rabanus Maurus）者，以紀元七七六年生於德國之綿斯（Mainz），至八五六年死。少受僧庵學校的教育，師事亞爾坤，大獲信任，後回德國，八一八年被推為福達（Fulda）之僧庵學校校長，聲名鵲起。至八四七年，

被推爲綿斯之大監督，大致力於教育的改革。

氏之教育目的，在養成高尚的基督教，其手段在於理解聖經之眞義。其言曰：「叡智之本源，內容，與其完成，皆在於此中（即指聖經言）以其出於至高萬能者之口也。」爲了解聖經之豫備計，氏則主張授以七藝。故又曰：「文法者，七藝之基礎，所以習正確的語法及綴法者，修辭爲語法之巧妙使用者，論理則爲學藝之王，所以陶冶理性，獲得確實智識；算術使人能從根本上了解聖經；幾何學使人得到自然現象上的正確觀念；音樂所以養高尚的心情；天文學爲研究曆數的智識上所不可缺者。」

氏更規定僧侶中之可爲教師者，應具以下諸種資格：（A）精通七藝，（B）熟悉聖經的智識，歷史的事實，傳統的語法，神祕的符牒等，（C）講演優美，趣味豐富，能舉出明快的定義，（D）能鑑別樂品，熟悉疾病的種類。又謂教學上應注意兒童之能力程度，立在自己活動的地位教學。

（七）聖章度

聖章度（Hugo de Sient Victor）者，法國之神學者兼教育思想家，以紀元一〇九六年生，至一一四一年死。一一一五年，入巴黎近郊之僧庵，一面管理學校，一面從事研究。

其教育理想中最堪注意者，是關於學習要件之說。氏言：「學習之要件有三：即天性，修養，訓育是也。天性是指具有善良的自然性言，即是關於知得力與記憶力上，具有優秀的稟賦。修養是使天性發達上之學習要件。知得力是藉講讀與考察上鍛練之；記憶力是從既得的智識之把持上練習。訓育當從謙讓始，故須使學習者，無論對於任

何書籍與任何人均不可輕視，又不可誇自己之多智而笑他人之愚。」至於德性上則重質樸與着實，研究上則重直覺等，均有注意之價值。

第七章 中世紀教育的總評

吾人總評歐洲中世紀的教育，可歸結爲以下五大特質：

（一）爲宗教色彩最濃厚的教育，雖則其中未嘗無世俗式的教育，及與封建時代相稱的武士教育，但此等教育中均仍不脫宗教臭味。故威爾曼（Wilmann）教授言：「中世紀教育，是要完全達到基督式的教育。」而此種傾向又與中世紀之前半期爲特強。此種宗教本位的教育，是與希臘之審美的教育，羅馬之實際的教育均異趣。

（二）爲精神集中的，情操本位的教育。精神集中主義，是與希臘羅馬時代精神之多方面陶冶主義正相反對。其精神集中之焦點，卽在於「神」之一概念，此屬於理想主義，未來主義的。既以至高無上之神爲信仰之心核，自然是情操的。所以中世紀之教育，凡對於智的陶冶，身體的陶冶方面，或認爲有礙於精神之集中，或認爲無關輕重而忽視之。祇以對於神之「愛」「信」「望」三者爲修養目標，以度過謙遜，安靜，默念，貧困的生活。

（三）主觀主義，人道主義的傾向極強（武士教育是例外。） 上古的希臘羅馬，是國家主義的，客觀主義的，故特重公民訓練與軍事教育。但基督教則絕對不從此方面鼓吹。主張個人須洞徹自己的主觀，從此發見神性，在神之下，是無貴賤貧富男女國籍等之分，祇求完成人之所以爲人者。教育上既從此種主觀主義，人道主義出發，

自然唾棄愛國主義的教育或軍事教育不顧。雖則希臘之民族時代，及羅馬之後半期，亦屬個人主義盛行時代。但希臘羅馬後半期的個人主義，其內容是爲經驗的，主智的，文學的，而中世紀基督教社會的個人主義，則爲超經驗的，主情的，宗教的，兩者實不可同日而語。

（四）爲極端受教權支配的。此點與希臘羅馬之自由的教育不同。中世紀的教育，受基督教的教義束縛，凡認爲與神之意志相抵觸的學術或書籍，殆不許存在，研究上則不許自由研究。教學法與訓育法上亦均爲威權的，祇注重記憶，暗誦與順受而已。

（五）爲教師均屬宗教家，教育權能悉司於僧侶之手。此點亦與希臘羅馬大異。從師資上言，則斯巴達是「以吏爲師」，雅典是以國家或「賢人」爲師，羅馬則使「學者」掌握教育實權。獨有中世紀，則教權悉由教會與僧侶堅持之，不許一毫自由。再就教育之場所與機關言，則在寺院或僧庵學校行之，即大學亦須經教皇認可，此可見教會有支配政治的權能，故僧侶等爲所欲爲。

以上五者，是中世紀教育與希臘，羅馬時代相差異之點，但希臘，羅馬時代之前半期的教育，亦有與中世紀時相類似處，茲再分爲以下三點述之。

（一）兩者均重視道德的陶冶。不過在基督教之所謂道德，其內容是指服從，禁慾，博愛，節操等言，至於希臘，羅馬時之所謂道德乃指健康，勇氣，正義，叡智等言；前者可認爲出世的，消極的道德，後者可認爲現世的，積極的道德，此其所異也。（二）兩者的教育理想，均在於社會上一方面的人材之養成。——此點本來無論何等教育，均

有必至之勢。但中世紀的教育，是在養成「基督教社會」的一員，而希臘，羅馬之前半期的教育，是在養成「國家社會」的一員。此兩者之內容雖非同一，而其僅養成社會一方面的人材則同一。（三）兩者在高等教育上，均視「七藝」爲重要的教科。——關於此點，在希臘，羅馬時代，僅以後半期爲限，而前半期則否。現在總評中世紀教育的長短。其長處是在於宗教的陶冶之注重，及勵行一切平等的人道主義教育。至其短處，則可分爲諸點：（1）陶冶之觀念太偏狹（非國多方面的）（2）流於出世主義，未來主義；（3）教育不適於兒童天性，未免乾燥無味；（4）偏於成人本位的，天國生活準備的教育；（5）流於教權主義的，與自由主義相背馳；（6）教育理論之缺乏。

第三編　近世的教育

第一章　總論

（一）近世教育史的劃分法　所謂近世史，普通是指紀元一四九四年，卽十五世紀後半東羅馬帝國滅亡以後而言。但關於時期的劃分，則有兩種異說。第一說是將廣義的近代，分爲二期，以十六七，八三世紀特稱爲近古，而十九世紀以後則稱爲近世。第二說是以十六至十八世紀爲近世，而十九世紀則特稱爲晚近，二十世紀則稱爲現代。余以爲第一說不甚妥當，因爲「近古」二字極易混淆觀聽，不如第二說之區分近世，晚近，現代三期，尙覺名實相符。今採第二說，所以本編稱爲近世的教育，是專敍述十五世紀後半以至十八世紀的教育。此中是包文藝復興期的教育，宗教改革期的教育，啓蒙時代的教育三者在內。所謂近世者，其年限約三百餘年，若區分各世紀的特色，則文藝復興時代，是自十五世紀後半至十六世紀初葉，宗教改革時代大體是屬於十六世紀，啓蒙時代則屬於十七十八兩世紀。自啓蒙運動發生後，理性主義的世界觀，人生觀因而擡頭，文化的基調一變，其結果是教育界產出唯實主義，幸福主義，個人主義的傾向。總而言之，十七八兩世紀的教育，可認爲實利主義時代的教育。

（二）近世社會上思想上生活上的特徵　近世的社會思想生活上，比於中世紀有種種異趣，玆析其要點

述之。

(甲) 近世思想上的特徵

(一) 由神本的思想變爲人本的思想。「人本的」(Humanistic) 思想云者，是指生活上，文化上乃至教育上均以人性爲指導原理，事事務求適合人類的需要與興趣而言。此與中世紀之神本主義，即凡事以宗教爲指導原理，以天國的生活爲理想者異趣。試觀近世之「人文主義」一稱爲「人本主義」便可知此實由「人性之發見」而來。

(二) 由出世的思想變爲現世的思想。「現世的」云者，是指形而下的世界，眼前所見的世界而言，與中世紀所假想之天國的世界，未來的世界大異。中世紀是視現實的世界爲無價值的，惡濁的，其目的地之天國，始有價值。故前者祇認爲一種手段，後者始認爲目的。

(三) 由教權束縛的思想變爲自由考究的思想。中世紀的思想，是受教權與傳統所拘束，一入近世，則人類之行動，則訴於個己之理性與自由意志。固無論想像與思維等，漸漸不受超自然之神所束縛。此點對於科學藝術之發見，新大陸之發見，物質與機械之創造上，大有貢獻。

(四) 對於自然的，物質的，感覺的方面漸漸重視。此種傾向，是由現世主義與自由意志而來，正與中世紀之偏重理想，輕視自然，視物質爲卑下等思想相反。此種傾向，至十七八世紀爲尤顯著，教育上之唯實主義，實利主義等，即爲此種思想之表現。

（五）關於世界的意識逐漸擴大。 自十字軍興後，歐洲人已認識東方諸國之存在，再俟哥侖布發見美洲大陸後，眼界更擴，於是國家意識與世界觀人生觀等，均爲之一變。

以上是近世思想上之主要特徵，均剛與中世紀相反的。

（乙）近世社會上的特徵

在此方面應注意者，是宗教的社會組織漸崩弛，世俗的社會組織漸鞏固。蓋中世紀歐洲社會，是以基督教爲其組織原理，而教皇與教會爲其統一者。雖有封建的王侯，亦受制於教皇，政治上被其干涉。但自中世紀之末葉以迄近世，則因僧侶之墮落，而教會之威權陵替，反之，人類本位的思想與人格的自覺從新擡頭，恢復希臘羅馬之舊觀，於是宗教勢力，不復成爲維繫社會之紐帶。從此，王侯中心的政治組織，國家本位的社會組織，逐日鞏固。尤堪注意者，自古代以迄中世紀間的社會階級，至此亦漸漸崩壞，即昔日之貴族，平民，奴隸等「社會層」次第消滅，而新興之工商業者階級已露萌芽。雖則資本主義的經濟組織，直至十九世紀以後始盛。

但是十七八世紀的歐洲，雖覺宗教的社會崩壞，世俗的社會乃至國家取而代之，不過宗教的力量，仍有一部分留存，所以宗教的教育，仍見相當盛行。

（丙）近世生活上的特徵

基於思想上社會上之變動，歐洲人實際生活不能不改觀，於是活現種種新生活形態。此種新生活，可析爲以下三特色。

（一）爲物質的自然的生活。　近世的生活，是由神本而歸於人本，解除宗教上的禁慾主義，向自然的，肉體的，物質的方面進展。試觀改革宗教之路德，其本身雖爲僧侶而鼓吹肉食娶妻，則其他可知且人文主義的教育家，亦以希臘羅馬式的生活爲理想。

（二）爲自由的自律的生活。　所謂自由自律生活者，是藉自我的人格，以圖生活之開擴。蓋中世紀的生活，是被宗教束縛內部的心靈，無復自由的人格活現一種他律的非自由的生活。照基督教的思想，則超越之神，認人類有宿罪的，僅派遣基督降世爲之贖罪，此即承認人類生活有他律之必要。但一至近世，則人類之理性醒覺，恢復固有之人格。於是在文藝復興期，則人文主義者極端歡迎希臘羅馬時代的自由生活。在宗教改革期，則主張脫離教會之束縛，個人藉自己之理性，以得眞正的自由信仰。

（三）爲多方的調和的生活。　所謂多方者，是指能滿足複雜的人性，向種種生活方面發展之意。中世紀的生活，是偏於一方的，單調的，即是精神祇集中於情操方面，不顧智的發展，及自然的肉體的生活之滿足，甚至視審美的藝術的生活爲有害而禁止之矣。此種貧困的，枯寂的，消極的生活，自然不能滿足人性各方面的要求。近世的生活旣趨向於多方興味之滿足，故可認爲「調和的生活」。

本來調和的生活，是希臘古代的理想，兼「善」與「美」而有之，在精神的理想的生活中，兼顧肉體的，物質的方面，以達到多元性之統一。此種生活，在近世文藝復興期開始歡迎。至於十七十八世紀，則以實利及幸福爲人生之理想，此亦可認爲中世紀的人生觀之反動。

要之近世之思想上，社會上，生活上的特徵，既如上述。其所以構成此種特徵之原因，是由於十字軍戰爭，文藝復興，僧侶與教會之墮落世俗的思想之發達，人格的自覺之深刻化等，實爲其內的外的諸原因所必然演得之結果。近世的教育，是建築於此種特徵之基調上。

第二章　文藝復興期的教育

第一節　文藝復興與人文主義

歐洲的文藝復興運動，是通行於十四世紀後半至十五世紀間。但其影響於教育之實際上，則在十五世紀以至十六世紀初葉。故教育史上之所謂文藝復興期，大概是指十五世紀言。下章所述之宗教改革運動，其發生雖較遲，但實不妨認爲同時代的。且從文化史的見地言，文藝復興與宗教改革實有不可分解的關係，故可綜括此兩者，特稱爲「文藝復興與宗教改革時代的教育」不過此處特照向來的慣例，將兩者分述而已。

（一）**文藝復興的眞相**　「文藝復興」一語，是自法語 Renaissance 譯來，指文藝之「更生」或「再蘇」之意。「文藝」者，是指文學藝術言，更精密的，是指學問，道德，藝術，技術等文化之遺產。但若問當時所復興之文藝，究竟指何種文藝言？曰，是專指希臘羅馬的文藝言。再問是指希臘羅馬之某一期的文藝言？曰，是專指希臘之民族時代與羅馬之古典時代的文藝言。蓋希臘與羅馬兩者，均因時代之不同，從而文化之性質與傾向大異。故欲澈底明瞭文藝復興之內容，自然有辨別時代觀念之必要。近世之初期所復興之文藝，是以羅馬之古典時代的文藝居多。羅馬之古典時代云者，是指羅馬之後半期（帝政時代）言。而羅馬古典時代之文藝，是與希臘之民族時代（即希臘之末期）的文藝相共通。因此，在近世之初期，羅馬古典時代之文藝既復興，而希臘之民族時代的

文藝亦連帶復興。故所謂「文藝復興運動」者，概括言之，是指希臘之民族時代與羅馬之古典時代的文藝復興運動也。

讀者至此，更或發生第三個疑問：即是希臘之民族時代的文藝，既在近世之初期復興矣，而「希臘之古典時代」的文藝，又至何時始復興？曰，希臘之古典時代的文藝，是待至十八世紀末以迄十九世紀間，新人文主義發生時始復興也。蓋人文主義有新舊之分，在文藝復興期（即近世之初期）的人文主義是屬舊的，單稱為"Humanism"；至十八十九世紀所新興的，特稱為"New Humanism"，是屬新的。舊派的人文主義，為脫離宗教的束縛計，故兢兢於求智識的醒覺與理性的解放，所以特先恢復主智式的羅馬古典時代之文藝，而希臘民族時代同性質之文藝，亦連帶並重。吾人已深知羅馬之古典時代，是極端主智的，與上古羅馬之主情意，主道德者不同。然而羅馬的文藝，實在是可以後半期之古典時代為代表，所謂「拉丁文明期」者此也，至於上半期（即上古羅馬）則以實行為主，並無何等文藝可言。獨有希臘，則在上半期之古典時代，文藝已極發皇，故可分出希臘兩期的文藝，與羅馬不同。希臘民族時代之主智的文藝，既由舊人文主義復興之矣；而前半期古典時代之主情意的文藝，則俟十八，九世紀的新人文主義始復興之。研究近世教育史者，須先於此種糾紛處三致意焉。

本編既以研究希臘民族時代與羅馬古典時代之文藝復興為主，然則在近世之初期，人文主義者所復興之文化內容究包括何種成分？曰，可分三方面言：（一）是關於言語方面者，即指拉丁語，希臘語，修辭學，文法學，雄辯術等言；（二）是關於審美方面者，即指文學，美術等言；（三）是關於思想方面者，即指哲學而言。不過其中仍以

言語及審美兩方面爲主，思想方面尙未甚置重。此外則自然科學與醫學等，亦有時加入。

（二）人文主義的眞相　「人文主義」（Humanism）者，是指以人類文化爲中心之一種觀念形態(ideologie)言，亦可稱爲人本的，人道的世界觀或人生觀。此期特以「人類的文化」爲思想之中心，是因反對中世紀之以「宗教的文化」爲中心而來。在宗教的文化中心之下，一切價值的根源惟在於「神」，至於人類與自然物等，均認爲無獨立的價值。但至近世初期，則人類基於理性的自覺，認自己離却神而有獨自的價值矣。人文主義者，即爲此種思潮之代表。

從「人類本位主義」出發，於是思想上生活上生出以下種種特質：（一）反對未來的天國的理想，而以現世生活之完成爲理想。（二）不偏重靈魂或精神方面，兼顧自然的，肉體的，物質的方面。（三）不偏於情操之一面，兼顧智識，藝術等多方面。（四）反抗教權的他律的，而爲自由的自律的。（五）反對禁慾的，厭世的，消極的，而趨向於世俗的，樂天的，積極的。一言蔽之，是屬「反對中世紀主義」。

人文主義的主張，正如上述，是不特見於理論方面，且追探希臘羅馬的國民，當時確具有此種人文的自由生活與思想，故懸爲一般人的思想生活之鵠的而憧憬之。然則人文主義思潮的傾向，是與希臘之民族時代羅馬之古典時代相符，多具以下三種要素（1）個人主義的，（2）言語的，（3）形式的。就他面言，則與希臘之古典時代注重國家的道德的方面相反，亦與上古羅馬之注重意志方面異。

（三）文藝復興與人文主義的關係　從表面觀，文藝復興者，是文學與藝術之復現，人文主義者，是一種新

世界觀新人生觀之擡頭，兩者間似無何等關係。其實不然，兩者究竟有表裏一貫的關係。何以言之？因爲希臘羅馬之文藝復興，祇屬表面的運動，而其內容却包括希臘羅馬之根本精神卽人文主義之復現。自反面言之，人文主義兩者，的內容之復興亦以其形式方面的言語（卽包括文藝）之復興爲相待的條件，是則文藝復興與人文主義兩者，誠屬二而一，一而二的關係，當認爲一元的，不當認爲二元的，卽當認爲一大文化革命運動之表裏兩面。

若問兩者之起與孰先孰後？則可言文藝復興在先，人文主義在後。蓋前者爲形式（言語），後者爲內容（思想）思想或觀念形態之獲得，必藉言語爲手段而始能也。不過此點祇是從理論上推算，按諸當時實情，亦有不盡然之處。事實上，在中世紀的後半，人類的自覺已漸趨於尖銳化，反對中世紀主義的傾向既現，故欲擺脫超越的宗教威權，切冀人本主義，人文主義之復現。苟無此種希冀，則雖與希臘羅馬之文學藝術接觸，當亦不至若是之歡迎。從此點言，則人文主義又爲原因，而文藝復興則爲結果矣。總之兩者是有密切關係，若捨其一，則不能思及其他者也。

（四）兩者勃興之原因　希臘羅馬之文藝之復興與人文主義之發生，其間有直接與間接的原因。以言其直接原因，則自紀元一四五三年，東羅馬帝國滅亡時，住在君士坦丁的羅馬學者與藝術家，因避土耳其之難而返意大利，卽在意國傳播希臘與羅馬教育，故意大利實爲文藝復興與人文主義運動之先驅者。此可謂之近因或直接原因。至於間接原因，則有以下諸點：（1）是對於中世紀的文化之厭惡，（2）對於新生活之渴望，（3）宗教勢力之弛緩等。此皆在前章第二項以下詳說，故不贅。

第二節　人文主義的教育

(一)文藝復興與人文主義傳播之概要　照前節所述，人文主義最初是起於意大利。何以最先起於意大利？此其理由有三：(一)因文藝復興是先起於意大利。(二)因當時意大利是東歐乃至小亞西亞非利加等交通之衝，且為世界的商業中心地，國內有大都市出現，實為近代的精神最旺盛之區。(三)因意大利人覺得自己為羅馬人之後裔，有表彰古羅馬之遺風，恢復其教育方針，使被蠻族混雜的言語有復歸舊觀之義務。有此諸因，所以為人文主義運動之先鋒。

意大利的人文主義思想，最先是啓於詩聖唐旦(Alighieri Dante)。唐旦者，以一二六九年生於佛羅連斯(Florence)，一三二一年死於拉芬諾。以年代言，實屬中世紀的人物，不過其名著神聖的喜劇(Divina Comedia = Divine Comedy)中所表現的思想，確可認為人文主義的色彩。例如(1)本劇中所選之主人公，不是中世紀之基督教人，而為古代之人物；(2)本劇的思想，以羅馬之詩人佛基爾(Virgil)為嚮導者；(3)此中描寫戀愛的故事；(4)本劇特別用拉丁語寫。因此，無論任何史家，均認氏為人文主義之先驅者。

其次為比的拉加(Francesco Petrarca)，此人生於一三〇四年，卒於一三七四年。氏酷好古書，積極鼓吹古典的研究，對於柏拉圖，荷馬極尊崇，且渴慕羅馬的英雄。使當時由寺院一手維持的學術，再向社會公開，且極端排斥當時神學的哲學的形式方法。且承認人類的精神，雖擺脫教權，亦自能發揮其偉大勢力，故提倡自己的活動與自己的考究。其尊重拉丁語，更不待言，此所以有人文主義者之稱。所惜者是未能脫「衒學主義」的色彩。

薄加丘 (Giovanni Boccacio) 者，亦當時著名的人文主義者。氏以一三一三年生，至一三七五年逝世。早已研究古典且以古文學之研究爲己任。精於希臘語，是能讀荷馬詩之第一人。其所著十日故事，在當時意大利刻至九十七版，時人承認其爲「散文家之父」而唐旦則爲「詩文家之父。」故氏對於人文方面的影響極大，而對於道德宗教則輕視。更有應注意者，意大利復興的文藝特色，是屬於自然主義，個人主義，理性主義的性質，此點是與英法兩國不同。以是所述意國三人，雖爲文藝復興之先驅者，但在教育界有大貢獻者，則爲佛葛里烏斯(Vergerius 1349–1428)，委基烏斯 (Vegius 1407–1458) 比哥羅美尼 (Piccolomini 1405–1464) 菲烈福 (Filelfo 1398–1481) 四人。

意大利的文藝復興與人文主義，不久漸逾亞爾布 (Alps) 山而北下，傳播於德意志與荷蘭。蓋因德意兩國的關係，非常密切之故。

當時德國的經院哲學尙盛，基督教之學者仍握教權。至十五世紀後半期，德荷兩國的學生，曾遊意國大學而歸者，則受文藝復興與人文主義之新洗禮，捲起風雲，於是德荷等大學，亦教希臘羅馬之詩歌及雄辯術等。對於此種運動最有貢獻者，是前述之共同生活的同胞團體。此團體的生活基調，本在於宗教道德方面，以遁世的生活爲目的，此點是與意大利的人文主義不一致。但其排斥經院哲學，敬慕上古的偉人，及提倡希臘羅馬之古典等，是與人文主義相符。

此時代負北歐人文主義運動之重責者，則有亞格里哥拉(Agricola)耶拉斯默溫飛靈 (Wimpfeling) 等。

歐洲的文藝復興與人文主義運動最遲者，是法，英，西班牙諸國。其在法國，則因巴黎大學久以神學著名，因此堅持保守主義，且藐視意大利的人文主義者為排斥宗教道德，而獎勵路德的新教主義，故不信任。但法國不久竟為人文主義所征服，蓋因當時的國王與貴族等，多搜集古書而翻譯之，且文學家蒲第，鼓吹人文主義最烈。至於在人文主義的教育上貢獻最大者，則有史蒂芬尼父子二人。父羅貝爾，史蒂芬尼，則以註釋希臘拉丁語見稱，其子愛利，史蒂芬尼，則以發表關於希臘羅馬之詩人及著述家的研究，大有貢獻於人文主義。

英吉利最初亦以保守的，實利的國民性，不易接受人文主義的影響。但至十五世紀之後半，因與意大利間之交通盛，故英國的青年，多留學於意大利，故漸開文藝復興與人文主義之端緒。英國的貴族富豪，多求意大利的古書，此亦為人文主義勃興之一因，此種傾向逐漸顯現，遂有古文學的學校設立。例如聖士學院 (King's College) 伊東學院 (Iton College) 等，是其一例。此時英國的人文學者，如探瑪士，摩亞 (Thomas More)，亞斯權姆 (Ascham) 等，是其代表。

至於西班牙，曾藉亞拉伯人的勢力，學術與教育頗盛，不久又隨亞拉伯人勢力之衰退而衰，故最初是人文主義不發達。但其後與意大利交通，而文藝復興亦隨以入。

以上是歐洲之文藝復興及人文主義傳播之概要，至其影響，則及於社會一般方面。例如教皇宮中的公文，固採用拉丁語，即民間之書簡，演說，冠婚喪祭之文等亦然，甚至人名亦有採用拉丁名者。至於學校教育方面，則重視文法，修辭，拉丁語，希臘語等科，擺脫經院哲學，高等學校逐漸與寺院教會斷絕關係，教育理想亦復歸於希臘羅馬

之美的調和的陶冶，僧侶亦漸脫僧服肉食娶妻矣。

（二）人文主義教育的理想　文藝復興期的教育理想，在養成「精神與身體調和發達，長於言語的技能，富於美的陶冶之文化人。」將此三要素分析：（一）所謂精神與身體調和發達者，可認為反對中世紀之輕視肉體，而為希臘羅馬教育理想之復活。蓋在中世紀的基督教教育，祇圖精神之道德的宗教的陶冶，至於身體之發達，則不認為教育上一種目的，反視肉體為罪惡之淵藪，精神之牢獄。但人文主義的教育，因置重於自然方面，故視肉體亦有價值，而以體格之完成為重要目的矣。（二）所謂長於言語的技能者，是特重希臘拉丁之文法修辭，於作文談話（雄辯）上，能用其秀辭麗句之意。簡言之，即是以熟習言語上的智識技能為主。此與希臘之民族時代及羅馬之古典時代的教育理想有關，故可認為希臘羅馬之文化復活。（三）所謂富於美的陶冶云者，是藉文學的教化，以養成身體及精神雙方之美的人物為主。身體之美，是指四肢五官之均齊發達言，精神之美，自然是藉古典式的文學教養而得。此當然是希臘羅馬的教育理想之復活。

以上所述文藝復興期的教育理想，當時無論在何國的教育中均見之，不過各國間略有特殊的色彩耳。例如意大利則文學的審美的色彩特別顯著，至於道德的宗教的陶冶略輕；而德法兩國，則特別重視道德的，宗教的陶冶方面。

最後，文藝復興期教育的通性，是在個人完成主義與人道主義兩者。所謂個人完成者，是指個人本位言，與希臘羅馬之前半期置重社會的，國民的完成是不同。至於人道主義者，是注重一般為人之道，廢除兩性的差別，國民

的差別，社會地位的差別等。此種人道主義，乃由基督教的教育理想而來。總之十五世紀的教育理想，是在養成「希臘羅馬式的文化人。」

（三）人文主義教育的實際　在文藝復興期，教育上受人文主義的影響最深者，祇以中等以上的教育爲限，至於初等教育方面，並未發生直接關係。其原因何在？曰。蓋文藝復興云者，是祇高等的文學藝術復興而言，其與初等教育自覺緣遠，至少可認爲無多大的直接關係。因此，人文主義，專與中學學校及大學結緣。

（甲）人文主義與大學教育的關係　最初受文藝復興上之影響者，實爲大學教育，此就復興的學藝之性質與程度上言，實有必至之勢。蓋人文主義之起興，最初乃由此派學者在大學教授修辭學，詩學，雄辯術等而來。人文主義既輸入大學，則大學教育之內容自然變更。昔在中世紀之大學，是特重神學，法律與經院哲學等，今則此種學科，被人文主義者極端輕視，而轉重詩歌與雄辯矣。古典文學之最受歡迎者，當以錫西羅的文學爲巨擘，所以自十五世紀末葉以後，人文主義一名爲「錫西羅主義」(Ciceronianism)。但表面雖注重詩歌與雄辯，內容却注意於哲學，歷史，實科，藝術等。

意大利的大學，最初是根本上輕視哲學，但其後北歐方面，此風一改，雖仍排斥經院哲學，而哲學的本身，未見厭棄，往往授學生以錫西羅的道德哲學，亞里士多德的倫理學，最後竟至習柏拉圖的哲學。總之人文主義的大學教科，是以詩學，雄辯術，文法，修辭，哲學等爲中心。

（乙）人文主義與中等學校教育的關係　人文主義，是逐漸輸入中等學校方面。當時意大利的貴族，競以

保護人文主義者爲事，因此建設新式的中等學校，例如佛羅連士，腓尼士，巴德維，巴威亞，威洛訥等之諸侯均是。此種新設的學校中分爲兩種，其一是與舊式的大學競爭而設者，其一是附設於大學，以教貴族子弟者。就中最著者，則爲曼多瓦侯所設之韋多利諾學校。此校設在圍繞宮殿的公園中，周圍有牧場，建築殊都麗。其校特稱爲「怡悅的家庭」(La Casa Giocosa)。韋多利諾 (Vittorino da Feltre) 者，是當時之著名教育家，受曼多瓦 (Mantua) 侯之聘，該校卽設在曼多瓦，是一種宮廷學校式。韋氏自一四二三至一四四六年，共經營斯校二十三年間，所教二王子與貴族子弟及韋氏的親友之子弟，無分貴賤，均在校中共同臥起。其教育理想在「精神，身體，及道德之調和的發達，他方面更爲實際的社會的方面之準備」。其教育標語是在養成「適於神與國之義務的青年」。其教育方法則重古典的研究，以拉丁語教學，雖在遊戲之際，亦編成拉丁文字而練習之。對於十歲以前的兒童，使練習古典的記憶與諳誦，稍長，則使習高尚的文章。教拉丁文之後，更課希臘文，以研究希臘的詩人，雄辯家，歷史家等著作。復次則課以教父的著書及七藝。教學式重在筆記，翻譯，說明等，身體方面的陶冶，則有舞蹈，角力，競爭，跳躍等遊戲。

此種「王侯學校」(Fürstenschule)，至十六世紀時，德意志亦始設立，均具有反中世紀主義的人文教育色彩。德國一般的中等學校，卽爲中世紀的拉丁學校之後身的「文科中學」(Gymnasium)，此亦在人文主義發達時，脫離中世紀主義而爲近世的，卽教科中加入拉丁語，希臘語，希伯來語及修辭學與數學等。例如溫飛盤所設斯托陳士保之人文的文科中學，是其一斑。拉丁學校，亦同樣漸成爲人文主義化。

英吉利的中等學校，以公衆學校，文法學校兩種爲主，其中亦被人文主義侵入。例如運動之盛行，及拉丁語研究之獎勵等，均足證明此種傾向。

第三節　文藝復興期的教育家

（一）佛葛里烏斯

（一）略傳　佛葛里烏斯（Pietro Paolo Vergerio or Vergerius）者，意大利人，生於一三四九年，歿於一四二〇年。氏生於貴族之家，在腓尼士受初等教育，其次在巴多瓦習哲學與希臘語，在佛羅連士習法律。業成後，歸巴多瓦充市長的家庭教師，又曾執教鞭於巴多瓦大學。一四〇〇年著高尚性格與自由學科一書，此中可窺其教育意見。

（二）教育思想　氏之教育思想，多折衷於坤武連，其目的是在養成「智識，道德，身體三方面調和發達的人」爲主。關於道德方面，戒兒童之說謊，排斥肉體的感覺，節飲食，愼睡眠，破除迷信，重視禮儀等。關於智育方面，主張養成高尚優美的言語技能，授以自由科。其他如詩學，圖畫，物理，醫學，法學等，均認爲有學習之價值。關於體育方面，則用競爭角力，鬬拳弓術，騎馬，跳躍等爲身體鍛練的手段，遊戲亦認爲大有價值。此外尚言國家應以法律規定教育，在教學應尊重個性，使學生常實行討論等。

總之氏的教育理想，尚未完全擺脫中世紀的傾向，不過略帶人文主義的傾向而已。

（二）韋多利諾

（一）略傳 韋多利諾（Vittorino da Fltre）一名韋多利諾，朗拔德尼，亦意大利人，生於一三七八年，卒於一四四六年。在巴多瓦受教育，轉往威尼士習拉丁語，復歸巴多瓦設私塾，教人文主義的學科。四十五歲時（一四二四年），受曼多瓦侯之聘，設著名的韋多利諾學校。

（二）教育思想 氏之教育理想，是在自由教育，以拍拉圖之語為原則：「自由人不能用強迫或苛酷的方法教之，精神祗能誘發，決不應加以壓迫。」其目的是在心身之調和的發達，施以人文的教育，前節既述之矣。

（三）委基烏斯

（一）略傳 委基烏斯（Maffes Vegio or Vegius）亦意大利人，生於一四〇六年，卒於一四五八年。幼時習宗教，青年時代傾向於人文主義，轉向古典的研究。後再轉歸基督教，受羅馬教皇的保護，為寺院之監督。

（二）教育思想 氏既具宗教色彩，非純粹的人文主義者。但其所著之兒童教育論，大有可觀。該書共六册，詳細敘述兩親的義務，訓練，學習，教學法，教材，職業選擇，女子教育等。

兩親之義務，是指對於子女的教育上之注意而言。其一為胎教：氏認教育應溯於出生以前，故父母當慎其品行。尤以懷姙中的母親，座側應置優美的繪畫，雕刻之類，精神須保持安靜，飲食須適量，避免劇烈的運動。又早婚是有害於子孫，故當戒慎。其二為家庭教育：氏以為嬰兒要由母乳養育，倘選乳母時，特要慎重。衣食不宜過奢或過粗，須得中庸。睡眠須注意，身體以及早鍛練為宜。迷信須及早闢除，以養成「正信」。入浴之際，須勿破壞其羞恥之情（卽言不宜露出陰部等。）戲劇以少觀為佳。

關於訓育上，氏之主張是與人文主義者同樣寬恕的，排斥一般強迫，詈罵，體罰等手段。獎賞與讚辭，是屬可用的。但最要者，是父兄與教師之模範。

關於學習上，氏是主張以七歲爲始期，最初僅使之傍聽，在家庭學習時，兩親須負教責，若托於家庭教師，須嚴選其學力與德性。學校的兒童數，不可過多。爲父者須時常探訪其子就學之校，而贈物於先生。學科之難易，宜按照兒童之年齡及心意而授與名譽心須鼓勵而利用之。

在教學方法上，氏之主張如次：將所已習者誦讀之；與布魯達奇同樣注重自然的性能，教學與練習三者。使學生諳誦詩文而摹做之。討論法是認爲可用的。須使學生練習話法。

關於教材上，認爲不宜用輓詩或悲哀的文字，敍情詩亦不可多用，諷刺詩中，其不傷忠厚者可用。滑稽的作品，其文雖佳，但在學生的思想未有一定以前，以不用爲宜。最初宜讀伊索寓言之類，其次移於詩人的作品，再次可移於悲劇或短歌之類。

關於教科上，氏認音樂，圖畫，讀書，體操等爲必要的，遊戲亦可。但舞蹈，牌戲，賭博等則認爲不可。且認哲學爲道德之理解上必需的學科。

至於兒童教育論之第三卷，則論及職業之選擇，第四卷之末，則論及家庭教育。要之氏之教育意見，受坤忒連與布魯達奇等影響甚大。一般是傾向於保守的，人文主義的色彩是不多，惟其關於調和的與中庸的方面，實際上可認爲得當。

（四）比哥羅美尼

比哥羅美尼（Aeneas Sylvius Piccolomini）亦當時意大利之教育家，生於一四〇五年，卒於一四六四年。在凱撒的出生地受教育後，充巴塞爾寺院監督的書記，一四四二年爲弗勒亞烈三世的祕書，復事羅馬教皇，最後登教皇之位。在教育上的著書，有兒童教育論。其教育理想，在謀身心並行的調和的發達，特重道德教育，亦如布魯達奇之以自然性，教學，練習三者，造就有德之人。主張體育與精神的訓練，須及早實施，道德須與學藝並重。須避免軟弱的教育，認武器的使用，射箭，投鎗，乘馬，疾走，游泳，獵狩等爲必要。

飲食須求適度，食時須愉快，但勿流於輕躁。音樂在一般教育上有益，但勿近於卑汚。關於精神教育上，氏認理解力與推理力的陶冶最重要。哲學爲科學之母，母子間是同樣重要的。與人交接勿流於阿諛，擇友宜愼，以正直，廉恥，遜讓爲貴，權辯力亦極需要，故宜修養。女子以沉默爲貴。

關於精神教育的學科，除上述諸科外，更主張教文法，辯證法，修辭學等，幾何，算術，天文學等，亦認爲有學習價値。教學之順序，氏認爲宜從英雄詩人荷馬，佛基爾等始。總之氏的意見多具古典的色彩，亦有近於人文主義之點。

（五）費烈科

費烈科（Francesco Filelfo）亦意大利的教育家，生於一三九八年，卒於一四八一年。以論及「貴族教育」著名。謂貴族教育上首須注意者，在勿選輕薄軟弱的教師，惡劣的模範，是對於學生有大害。其次須調查學生的能力，以不損害爲度。體罰是應力避的，反之，遊戲是應獎勵。宜以象牙製之字型，以便於娛樂式的學習。飲食衣服上宜

注意，關於學生之戀愛上尤宜戒慎。教學上以悅意學習爲原則，學科宜教至上午十二時止，下午則使兒童遊戲。博弈等宜嚴禁爲身心之健全計，音樂與舞蹈是最有效的手段。競走、跳躍、角力等，亦認爲在身心修養上有益，更主張獵狩與武器之練習。

氏之主張「從快樂的遊戲中學習」的思想，其後竟成「汎愛派」的主要教育思想，且爲近代「遊戲之教育化」的思想之先驅。

（六）亞格里哥拉

亞格里哥拉 (Rudolphus Agricola) 是北歐的人文主義之先鋒。以一四四三年生於荷蘭，至一四八五年歿。曾習古典與人文學，其後在德意志哈德堡 (Heidelburg) 大學講授人文學，並從事於聖經之研究。所著有研究方法論一書，是鼓吹人文主義之專著。此書非從正面論及教學法，祇說廣義的研究法，但不妨視爲教育與教學上之意見，蓋學習之反面卽爲教學故也。

本書是將研究分爲「對象」與「方法」兩方面言。所謂研究之對象者，是視各人之興趣能力，而決定其所應習之學科，例如法律，醫學，文藝等是也。至於哲學一科，氏則認爲無論誰人均須學習，因其是關於生活的理想之學，且爲思想發表之練習上所必需也。彼以爲全體的學科應分爲二種：（一）是關於個人動作者，（二）關於精神之裝飾卽娛樂方面者。前者如亞里士多德，塞匿加，及錫西羅等著作均是；後者卽關於娛樂上，此爲精神修養不可缺者。且謂智識之內容，須濟以雄辯，卽言智識之獲得與智識之發表兩者須相結合。此種研究對象論，實可認

為一種教材選擇論。

至於研究的方法，彼則分為以下三階段：（一）智識之理解，（二）智識之記憶，（三）智識之應用。教學上與此相應，故亦分作業的階段為三：（一）讀書，（二）練習，（三）發表。此種學習階段論，易言之，即是教學階段論，雖不如海爾巴脫派「五段教學法」之謹嚴，略流於空漠，但大體上是適合心理的，可認為智識之收獲的程序。

（七）溫飛靈

（一）略傳　溫飛靈（Jakob Wimpfeling）者，亦荷蘭人，生於一四五〇年，卒於一五二八年。業成後，曾為哈德堡大學教授，後為校長。其著書有讀書入門（Isidoneus Germanicus），青年期（Adolescentia）等。

（二）教育思想　氏認教育為宗教的眞正基礎，人類的裝飾品，國家自衛的手段；且認教育之着眼處，應在助長兒童之善性，壓抑其惡性。所謂善性者，是指施惠心，企業心，同情心，大量，正直等；惡性者，是指激烈性，易變性，輕信性，好爭性，詐欺性，誇大性等言。

教育之道，須先求淑善的教師，以理性節制情感，從而長善壓惡。讀書為信仰之手段，其順序當從拉丁語之學習始，次及於文學家，詩人，雄辯家，歷史家等等著述。文法則認為無久習之必要。錫西羅的雄辯論，是認為大有價值。總之，氏認讀書之目的，在於道德宗教之陶冶。其教育理想，可認為半屬基督教之遺蛻，半屬人文主義之新型。

（八）耶拉斯默

（一）略傳　耶拉斯默（Desiderius Erasmus）者，德意志人文主義者中之第一人，以一四六七年生於

荷蘭之羅多爾但（Rotterdam），至一五三六年歿。自九歲至十三歲，學於特維德爾（Deventer）派之赫基烏斯氏（Hegius），後入巴黎大學，研究神學與文學。其後遊歷牛津及其他諸地，最後卜居於巴塞爾（Bassel）。極端排斥當時宗教之墮落，並攻擊經院哲學，鼓吹人文主義。其著書有兒童期自由教育論，研究方法論，兒童須習的禮儀，錫西羅學派等。

（二）教育思想　氏之教育思想，在養成敬虔的，智識豐富的，嫻於禮儀，了解道德之義務的人物。教育方法上則重胎教，六七歲時，須由母親當其衝，一面養護身體，他面則與遊戲聯絡，教以淺近的讀書寫字，使知日常所習見的動物與自然界的事物。須力避機械的記憶諳誦。至七歲則離却母親，由父任其教責。此期當授以聖經，教父之著書，希臘及拉丁的書籍，與文法等。此外如神話，地理，農業，建築，兵學，博物，天文，歷史，音樂等，亦認有教授的價值。至於教學之次第，則當自語言之學習始，最初務求正確明瞭。拉丁語須與希臘語同時並課。關於女子教育，則排斥有害的戀愛歌及小說等。

綜之氏的教育思想，不外藉希臘拉丁之言語的陶冶及生活的指導，以養成敬虔，智識，德性，禮儀四者兼備之人文主義的文化人。

（九）韋佛士

（一）略傳　韋佛士（Juan Luis Vives）是西班牙的人文主義者，以一四九二年生，一五四〇年死。十七歲時，受嚴格的宗教教育。一五〇六年，入巴黎大學，從事於古典的研究。其後成爲完全的人文主義者。

氏之著書，有基督教婦女的教育，對於僞哲學家，智識入門，教學科目論等。最後二書，大有關於教育上。

（二）教育思想　氏之教育理想，在養成「一面具有宗教的信仰，他面適於現世的活動」之人物。故在學校教育上，主張授以宗教道德，及實際生活所必需之智能，對於美育極忽視。但注重體育及感覺記憶理解等形式的陶冶。

教育最初當在家庭施之，妻須受夫的指導而習教育之要旨，爲父者須視兒童之性能施以適切的教育，且使將來能任相當的職業。學校教育，則認爲應由四歲始。每一村須設一小學校，每州須設一高等學校。此外氏又有一種理想的專門學校（academy）論：其大意謂學校須設在幽靜之地，充滿基督教的精神，祇許優秀子弟入之，因此設定二星期間的「試學」期。凡天性優秀而家貧的子弟，須由國家補助。教師須爲專門的，德高學優，且富於教育的修養。至於教育期間，氏則主張分三期：第一期自七歲至十五歲，第二期自十五歲至二十五歲，第三期自二十五歲繼續至無限期。

第一期教育，以關於言語的準備教育爲主，道德是比於教義更重要。教拉丁語時，卽須研究羅馬的古典學者之著書。教學用語以拉丁語，希臘語爲主，希伯來語當屬隨意科。近代語則當從交際上自然習得。第二期應授以哲學，修辭學，自然科學，數學等之初步。不用中世紀的方法，使參考古代的學術，就實物而研究。第三期爲實習期，當訪察實際的工作場，或在家中與長者談話，將所學的理論與實際連結。其他更使研究敬虔的倫理學，道德哲學，哲學與歷史等。在歷史的教學上，以研究道德及哲學爲終極目的，尤宜置重文化史。地理須與歷史聯絡而教。既積此種

學養後，當從事於神學醫學法學等專門研究。以上是「理想的專門學校論。」

關於教學方法，則有如左之意見：（一）個性須十分尊重。（二）須引起興味，使自由學習。（三）置重直觀與歸納法。（四）由個別而至於全體。（五）由既知推及未知。（六）由易至難。（七）注重練習，反復與綜合。

最後關於女子教育意見，其陶冶理想，是在基督教的，道德的基礎之上，養成能盡其對夫之義務的婦人。本此見地，氏乃主張女子在未結婚以前，不宜與男子交際，即遊戲亦與女子同伴爲宜。應教之事項，是關於家政的，宗教的，拉丁語及國語。讀者以新約全書爲主，禁讀戀愛小說。

由是觀之，韋佛士的教育思想，一面是人文主義的，他面仍保留中世紀主義的遺蛻。

第四節　文藝復興期教育總評

以上是曆敘十五世紀至十六世紀初期的人文主義教育的概況，玆綜括之，可得以下七種特色：（一）逐漸擺脫中世紀的神本主義而爲人本主義的，亦可認爲現世主義。（二）注重自然的方面，獎勵體育。（三）偏重言語主義，即視言語科更重於自然科學，並且在言語科中，視形式方面更重於內容。因此，希臘語，拉丁語，文法，修辭，辯論術等，竟佔教科之中心。（四）是爲個人完成主義。而其個人主義之特色，又屬於世界的個人主義，即人道主義。（五）是爲主情主義及審美主義。蓋人文主義云者，直可認爲希臘羅馬主義之復活故也。（六）具有理性主義的傾向。此點除意大利以外，其他各國尤覺顯著。可認爲遠紹希臘民族時代斯托亞派哲學的系統。（七）教育上一般是主張自由主義，排斥體罰等。

綜括文藝復興期教育的優點，是在（一）教育基調，植於人類的文化主義之上；（二）重視人性之自然方面，獎勵體育；（三）漸開自然科學與實科的陶冶之基礎；（四）教育方法上漸生近代教育的萌芽。至其缺點，則（一）本期的自覺，並非眞屬人格上的自覺，乃屬迴懷古代的一種自覺，因此，發生尙古的風氣。（二）爲偏於言語主義，關於內容方面覺成空虛。但吾人仍不妨認其爲過渡時代，旣能引進於近代主義的教育，以達於眞正的人格的自覺，斯不能不認爲有相當價値。

第三章　宗教改革期的教育

第一節　宗教改革的眞相

（一）宗教改革的意義　宗教改革者，是十六世紀歐洲諸國間以德意志及瑞士爲中心之基督教改革的運動。從文化史上觀，可認爲與文藝復興的人文主義運動同屬歐洲近世初期之一大文化改造運動。所謂基督教的改革云者，是指對於中世紀之舊式的宗教，新興一種基督教而言。故特稱改革後的宗教爲「新教，」以示別於從來的「舊教。」然則宗教改革云者，祇是基督教中的一部分矛盾的消解，並非基督教全體的排除。現在蘇俄是實行宗教的驅逐，簡直撲滅基督教，成爲無宗教之國，此與十六世紀之宗教改革運動大異。

十六世紀之宗教改革的內幕，是在革除中世紀的基督教中不合理之點，而新興一種合於個人之理性之自由的宗教。然則中世紀的宗教上不合理之點何在？（一）是在神與人之間，尙有僧侶與教會之介在，握絕對的教權，若不得其介紹，則不能自由直入於信仰之途。（二）卽暫時忍受此種機關之專制，又從新發生一種人爲的贖罪手續，誠屬忍無可忍者。蓋自中世紀以來的習慣，承認個人若出資購贖罪券，則可得救。易言之，卽個人若肯出金錢，則教會可以簡單的赦其罪，使得入於信仰之制度。（三）是由於當時教會與僧侶間種種的劣跡。爲反抗以上諸弊計，故有改革運動。

然則在改革後所要新設之宗教，其特色又何在？曰，是不須經教會與僧侶的媒介，更不須經贖罪劵等手續，個人是可基於理性作用，祇以聖經爲媒介，直接入於信仰之途。質言之，即由他律主義的宗教轉爲自律主義的宗教，擺脫束縛干涉的宗教而歸於良心本位的宗教，排斥教會本位的宗教而成爲聖經本位的宗教。此即十六世紀之宗教改革的眞諦。

（二）宗教改革的原因　原因雖有種種，而其最要者有二，即（一）在對於中世紀之宗教缺點上的憤慨，（二）在於近世個人的人格之自覺。單有前一種原因，則祇發生破壞舊教的動機，若無後種原因，則仍未入於新教建設之途徑。此種人格的自覺，實爲理性主義的自由思想發達之中核。理性主義者，其在人文主義中，則見於錫西羅主義的色彩，在中世紀時，則見於經院哲學中，更溯而上之，又見於希臘末期之斯托亞哲學中，與夫蘇格拉底，柏拉圖，亞里士多德的哲學亦靡不有其色彩。

理性主義之特質，在本體論上則稱宇宙之本體爲理性的，在人性觀上則認人性之心核爲理性，亦即爲文化創造之主體。人類因具此種理性，故可爲道德的主體，亦可與最高之實在的「神」相交通，批判與自由，亦即爲此理性之作用。

原來基督教一方面是屬於感情的，故至中世紀時，其教風流於獨斷的，爲人類理性發達之障礙。然而理性究有自覺之可能，愈壓迫則愈要擡頭。所以至十五六世紀時，此種理性解放的要求勃發，遂對於宗教加以批判，信仰上要求自由，此宗教改革之所由起。

（三）宗教改革與文藝復興的關係　從表面上觀，文藝復興是希臘、羅馬的文學藝術之復活，此種復活的文藝，似與宗教無大關係；又人文主義者，是希臘、羅馬之文化，即古代精神之復現，亦似與基督教之改革無大關。然從裏面窺之，則兩者中實有如下的連帶關係：（一）在文藝復興中，錫西羅的哲學是對於人文主義有重大的影響，由此而溯及希臘之斯托亞哲學，乃至亞里士多德與柏拉圖的哲學之復活。易言之，即宗教改革中之理性主義思想，是與文藝復興中之理性哲學的復興有密接關係。（二）人文主義既具有世俗主義，人本主義的色彩，此實大有影響於宗教改革的精神。例如路德之毅然實行肉食娶妻主義，斯足證新教徒之具有世俗的色彩。至其個人自由的思想，亦由人文主義中之主觀主義，自由主義而來。此兩者之所以有不可分離的關係。

雖然，宗教改革畢竟與人文主義非屬同一的。蓋宗教改革一面雖爲個人的理性解放，而他面則不但未曾根本捨棄中世紀之神本主義，信仰中心主義，且益發揮其本質。

準此以觀，則可見宗教改革之特質，乃在於中世紀的基督教與近世的人文主義（即希臘羅馬的思想）兩者之調和。蓋宗教改革中之排斥教會與僧侶的媒介，恢復聖經本位的信仰，此正人文主義中之希臘、羅馬的精神發現。所謂希臘、羅馬的精神云者，並不單指膚淺的人類文化而言，乃與深遠的最高實在之神有密切關係，此正由基督教的精神而來。

總之無論文藝復興與宗教改革，均當歸本於近代之人格的自覺，實形成文化改造運動之兩面。即從表面觀，是呈文藝改造的色彩，從內面觀，則呈宗教改造的色彩，其根元不外歸結於人格之自覺一點。此種理性的自覺，至

十七八世紀益形徹底，遂成啓蒙時期。

最後，吾人尚有一種觀點，即是宗教改革運動，又不妨認爲是由反對文藝復興與人文主義的形色過於淺薄，故特別提出新的宗教文化。此亦因當時宗教的內在力仍屬強大，及人心逐漸不滿於人文主義的淺薄形式而然。此點可認爲人類之「理性」與「感性」互爭主權，結局是兩者逐漸達到調和融合地位。

（四）宗教改革的實際　宗教改革運動，人皆知其由路德，甲爾文，及芝溫黎等而成，但在路德以前，已有類似的運動，故此處特分三期述之。

（甲）路德以前的宗教改革運動　此中又可分出兩次運動：（一）爲法蘭西的瓦丁塞士（Waldenses）派的改革運動。此派在十三世紀間起於法國，奉戴里昂之瓦爾度（Petor Waldo）的教義之一宗團。主張打破宗教上一切階級，基督教徒一律平等，非如中世紀教會之隸屬於羅馬教皇者然。故奉信此派的教徒，非如中世紀的牧師，剃去頂部中心的毛髮，其服裝與常人無異，從事於手工業，且許結婚。總之此派的思想與路德相同。乃在於基督教之自然化，現世化，個人自由化。惜時機尚未成熟，其理想竟不能實現。（二）爲英吉利的威克利夫（John Wycliff）的改革運動，威氏生於一三二四年，卒於一三八四年，乃牛津大學的教授。十四世紀中葉，氏曾任亞威事地方，發生宗教改革運動，其理由有二：一因當時羅馬教皇干涉英國的內政，二因欲改革基督教之背理及教會與僧侶之腐況。

氏之宗教改革意見如下：「向來教會竟認人與神不能直接感通，無論祈願與救濟，均非經教皇與僧侶之媒

介不可，此極背理。蓋信仰的標準唯在於聖經，人可藉此直接與神接觸，而沐其恩惠。故即出於教皇之言，倘與聖經之意旨相背，吾人皆不能信奉之。」此正與路德的思想相同。

氏遂將聖經譯爲英文，以公於社會，派宣教師於各處，宣傳自己的教，因大觸教皇之怒，竟被免職。氏死後三十一年，教會竟燒其遺骸成灰，投諸河中。以上二者，可謂宗教改革之先驅。

（乙）路德的宗教改革運動　路德(Martin Luther)者，以一四八三年生於德意志之愛斯列卞(Eisleben)至一五四〇年死。父曾被選爲市會議員，其母貞淑，富於宗教信仰。氏幼時，受嚴格的教育，十四歲時，至麥達堡(Magdeburg)加入共同生活的同胞團，翌年，轉往愛斯諾哈(Eisnach)，初受人文主義的教育，其自由精神，即植基於此時。至一五〇一年，十八歲，入歐佛特(Erfurt)大學，深受人文主義的感化。初時本從其父之意，欲爲法律家，故先從事於哲學的研究。

一五〇二年，氏始得哲學的(Baccalaurius)學位，因此精通亞里士多德，錫西羅，韋佛士，佛基爾等著作，尤愛讀錫西羅之書。一五〇七年，學業成績上居第二名，再得(Magister)的學位。益專心於法律學的研究。但此時其思想突變，偶因親友觸電而死，遂感人生之無常，著志爲僧，雖經其父反對，卒入奧古士丁(Augustin)派的寺院，研究神學，且得牧師的職位。一五〇八年，應威典堡(Wittenberg)大學之聘，講授辯證法與物理學。至一五〇九年，得神學的Baccalaurus學位，復應歐佛特大學之聘。一五一〇年，赴羅馬遊歷，歸國後再應威典堡大學之聘，至一五一二年，得神學博士學位，且升爲學長。但氏關於神學之修養愈深，其改革宗教之決心愈堅，蓋因當時教會

與僧侶之腐敗已達於極度，決難坐視不顧。

偶因教皇勒阿(Leo)十世發售贖罪券，藉建築殿宇爲名，徵集資金，一般愚民爭購之。路德遂斥教皇有背聖經主旨，遂於一五一七年十月三十一日，作五十九條的檄文，揭於威典堡寺門。此檄文可認爲是對於教皇與教會的一種抗議。

一五一九年，路德與羅馬教皇的使臣在萊布錫的法廷作宗教上的爭論，至一五二〇年，教皇竟認路德爲異端，宣告破宗逐出教會。「破宗」者，是當時宗教上最大的懲罰。無論誰人，從教皇受此種罪時，無可救濟，祇有淪於地獄。一五二〇年二月一日，路德接到破宗狀，大爲憤怒，竟在公衆之前焚燒羅馬舊教的法典，且作如下之宣言：「吾人可從直接信仰，接受神的福音與救濟，蓋因人人皆有自己考究，自由選擇，自己行爲的能力也。故吾人實無受教皇與教會干涉之必要。」

一五二一年，路德被召至國會，監禁直至翌年，竟至宣告死刑，幸遇索遜侯的庇護，得免一死，至一五二二年，被釋回家。在獄時，着手將新約全書譯爲德文，實爲通俗本聖經之嚆矢。至一五二五年，與甲特利那女士結婚，完全打破中世紀以來僧侶的無妻主義。

路德的改革宗教運動成爲導火線，風潮蔓延德意志全國，且波及於瑞士，法蘭西，荷蘭，英吉利等。其中繼起的運動，最著名的當推以芝溫黎及甲列文爲中心的瑞士及法蘭西的宗教改革。

（丙）芝溫黎及甲列文的宗教改革運動　芝溫黎(Huldreich Zwingli)者，瑞士人，以一四八四年生，一

五三一年死。夙受人文主義的影響，後就學於維也納，巴塞爾等大學，充牧師職，繼續活動以至於死。早抱宗教改革之念，因見路德既發難，即表贊同，反對教會宣布自己的新教。官廳乃招芝溫黎，使與舊教的教會監督之代理者辯論，因其論旨極合於聖經的本義，官廳竟認許其新教矣。氏亦與堨利亞女士結婚，與路德同樣作世俗式的生活。

甲列文(John Calvin)者，法蘭西人，以一五〇九年生，一五六四年歿。夙習法律，抱人文主義的思想。一五三二年，以少壯的學者及宗教改革者而赴巴黎，不得振其抱負，甚至被逐，乃逃往瑞士，著組織神學一書。其後轉赴日內瓦，盡力於新教的傳佈。氏之宗教思想，是「欲集公私借俗的生活，悉以福音的精神統一之，在地球上建一神國。」

第二節　新教主義的教育

（一）新教教育的立場及其特質　新教主義的教育者，是基於路德，芝溫黎，甲列文等新教思想而實施之教育也。此爲十六世紀歐洲之代表的教育，不過十六世紀的歐洲，除新教主義的教育外，尙有人文主義的教育與舊教主義的教育兩者並存。

新教主義的教育，其與舊教社義的教育之差異點，是在於理性的，個人自由的，世俗的三種色彩。此又即與人文主義教育或希臘羅馬的教育相近似處。但新教主義的教育，仍與人文主義的教育不同，其差異處是在以基督教爲心核。簡言之，人文主義教育之特色，是在於以人的文化爲本位，亦可謂爲人本主義的教育。至於新教的教育之特色，仍以神的文化爲本位，亦可簡稱爲神本主義的教育。

總而言之，新教者，是理性化，個人自由化，世俗化的基督教也。而此種新色彩，乃由人文主義中得來，故敍述新教主義的教育時，自然大部分含有人文主義的要素。然其教育目的，畢竟在於信仰生活與神的生活，又與人文主義的教育目的異趣。準此，其結論是：「新教主義的教育者，是調和基督教主義與人文主義之一種教育也。」

（二）**新教主義教育的理想**　本來新教之中，亦分出路德派，芝溫黎派，甲列文派等，各有特色，但其根本精神，則可歸結爲以下三大共通點：

（一）新教主義的教育，是任養成具有眞正信仰的基督教徒。單言養成基督教徒，則與中世紀無異，蓋無論新教舊教，均重宗教的人格與感情的陶冶。然所謂眞正信仰者，非指中世紀式之他律的盲目的信仰，而指良心的，自律的信仰言。

（二）「眞正的信仰」之眞義，是在非藉教會或僧庵等之媒介，以自已的心眼，從聖經中得到信仰，直接與神感通而沐其恩澤。從此點言，新教教育的理想，自不能不置重於理性的啓發及科學眞理的認識等，即是除感情生活之一面外，還要顧及智識的陶冶之他面。因此遂與中世紀的舊教教育大有逕庭。

（三）視世俗的生活與基督教的精神不相背馳，故任教育理想的內容中，大部分採入自然的物質的生活要素。易言之，即新教教育的理想，是以僧俗二歸的調和生活爲基調，觀乎路德等之肉食娶妻，即爲其中之楷模。因此可下最簡之定義曰：

「新教教育的理想，一面具有合理的自由的信仰，他面具有世俗的陶冶，以養成能調和聖俗二歸的生活合

於近代的基督教徒爲目的。」

（三）新教主義教育的實際　新教教育的理想既如上述，故其實際的教育方法亦與此相應，茲得析爲以下四點；（一）既排斥教會與僧侶等媒介者，欲得純粹自律自由的信仰，故極重聖經的教育，認爲最高的學科。（二）既注重智力與理性的啓培及世俗的教育之完成，故比於以前更置重言語的，實學的，體育的教科。因此，數學，歷史，博物，體操，國語等學科，其價值自然提高。（三）既欲實現基督教的理想家，故特置重國民的（下層階級的）普通教育與人文主義相反對，希望公共學校（小學校）之設立。此點在路德的思想中尤顯著，彼以爲國民教育如不普及，則文盲之輩不能親炙聖經，因而不能入於直接的信仰生活。（四）教學方法上是遵從自然律，注重直觀教學。至於訓育上則尊重學生的自由，使其樂於受教，排斥苛酷的訓育法。此點是與人文主義的教育相共通。

第三節　新教主義的教育家

（一）路德

（一）路德的立場　以上既述路德的路傳及宗教改革上的事業，此處特從其教育方面述之。氏本爲神學者與宗教家，非以教育爲本職，但究可認爲優秀的教育思想家與實際教育家。其關於教育之著書有三：（一）對於結婚者的言論，（二）勸德國各市長及市會議員建基督教學校書，（三）勸人送子入校說。

（二）教育思想　氏認兒童是由神所賜的，故爲父者對於神之最大任務，是在教育其子，使成爲「信神者」

不事唯是，且家庭乃國家之根本，故治國必先齊家，齊家之要道在於教育兒童。氏因此說兩親在家庭教育上應注意之點如下：（一）爲體育。彼則獎勵投球之戲，而排斥其他不良的遊戲。（二）爲精神教育。彼則主張與兒童談及關於神的事物，實行祈禱，唱讚美歌，參列宗教儀式，以養成宗教的信念。（三）爲家庭訓育。主張寬大待遇，絕對不宜用體罰。且謂無論何種家庭，亦須備宗教問答(Katechismen)一書。

關於學校教育，彼則有如左之意見：「學校之目的，在造就宗教的人物，但同時又不得不施以現世實際生活上所必需的教育。」故彼主張男女均須就學。至於學校科目，第一爲宗教的學科，第二爲言語的學科，至於實科，亦認爲不可忽視。且認歷史，辯證法，修辭法，及身體的運動均屬必要。此處所謂學校教育，不單指小學校，是兼包中等教育言。

關於大學教育之意見，在學科上，彼則謂不宜照從前的習慣，祇埋頭於亞里士多德的學術研究，須將基督教的學科獨立講授。至於教學法方面，亦認爲不應墨守從前的訓詁式，宜從自然的事實上學習。此即注重準備的教育方面。最後對於自小學以至大學的教師，路德是非常尊重的。謂教師品格之貴重，非可以言語盡述，亦非可以金錢購買。又其「述懷」中有言：「倘使余被免牧師之職，必爲學校教師。」

（三）**教育事業**　以上祇述路德的教育思想，茲再述其教育事業。

（一）彼特爲家庭教育與學校教育計，將聖經譯爲德語，時爲一五二一年至一五二二年，正在哥達監獄中，經許多困難始譯成。譯筆純粹而且平易，實爲後世德國的標準語。

（二）特爲家庭教育用，著宗教問答一書，共二卷，成於一五二九年。

（三）陳請當道設立公共學校，所謂公共學校者，是指特爲貧民子弟而設者，是國營性質的。總之，教育家的路德，實爲德國初等教育家發達史上所不能忘之人。

（二）芝溫黎與甲列文

芝溫黎與甲列文，雖亦從事於宗教改革事業，同時於教育上頗有關係。芝溫黎曾在周利希（Zürich）建設拉丁學校二所及神學校一所。且非主張中世紀式的基督教教育，而主張一般基督教的國民教育，且謂教育之要務，除養成宗教的道德的精神之外，又須授以讀書習字等。且曾著一書，其名爲應如何授基督教教育於兒童？

甲列文亦是熱心教育之一人。當宗教的論爭劇烈之際，彼乃任日內瓦及其他諸地建設許多專門學校（college），是爲著名的甲列文派學校，盛行於法蘭西，更影響於荷蘭，英國，美國。清教徒（puritan）的教育，即受此派的影響。

（三）米蘭希頓

（一）路傳　米蘭希頓（Philip Melanchton）者，德國巴典州布烈斯頓人，原名爲（Schwarzerd），生於一四九七年，死於一五六〇年。父爲富於信仰心之武器製造者，而「米蘭希頓」一語在希臘語即爲「武器製造者」之義。因氏幼時養於外祖之家，其舅萊希林（Reuchlin），乃當時著名的人文主義者，因愛其甥，故以「米蘭希頓」之名名之。

氏最初是在外家從其舅習希臘語，拉丁語，與希伯來語，比長，乃入哈德堡及透並根（Tübingen）等大學，修語學與人文學，並精通神學。其爲人溫厚沈着，能容與己性相反之友，故與過激性之路德終身締交。氏具優秀之頭腦，一五一四年十七歲時，已得（Magister）學位，執教鞭於透並根大學矣。一五一八年，二十一歲時任威登堡大學教授，教希臘語，拉丁語，論理學，神學等。自此與路德相識，協助路德翻譯新約全書，以後更助其宗教改革的事業。

（一）教育思想　氏之教育思想，大致與路德同。尊重教師之地位與職責，力言其修養之必要。對於普通學校，認拉丁語爲學科之中心，而以希臘語，德語爲不必要。教學法上主張先教字母，然後進於讀法，書法，單語須朝夕授之，宜用伊索寓言等爲言語科教材，由是而進於歷史科等。學科是以拉丁語，宗教及唱歌爲主。

（二）教育事業　氏對於教育之貢獻，不在於思想上，而在於事業上。其功績有二：（一）在於教科書之編纂，（二）在關於學制上之獻策。彼曾著中等學校教科書甚多，例如希臘語文法，拉丁語文法，辯證法教科書，修辭學教科書，物理學教科書，論理學教科書等，是其中之最主要者。至關於學制上之貢獻，則曾爲索遜侯起草教育令原案。此原案是根據以下三原則而成：（一）學校不可授學科太多（以拉丁語爲中心）（二）不可使用書籍太多。（三）學級可分爲三年級，第一級授以拉丁語之讀寫及唱歌第二級則課以簡易的古典之講讀，拉丁文法，音樂，及宗教；第三級則課以高等古典，拉丁文法，修學，加以修辭及音樂。

路德對於教育上之貢獻，是以初等教育方面爲主，米蘭希頓之功績，則專在中等教育方面。

（四）突祿成多福

（一）路傳 突祿成多福（Trotzendorff）者，原名爲弗勒特蘭德（Valentin Friedland），是宗教改革期之著名的教育家，生於一四九〇年，卒於一五五六年。因其出生地是德國索遜州之突祿成多福，此其命名之所由來也。父爲信仰極深之農夫。十六歲時氏曾入僧庵學校，但不久復回家，頻頻轉學，其母贊其留校，意欲學成將可爲牧師。但氏竟認母意欲其爲教師，從此立志爲學校教師矣。一五一四年，入萊布錫大學，習希臘語，拉丁語，至一五一六年，得Bacralaurlus學位。其後曾充教師，因宗教問題而失職，乃入威典堡大學師事路德與米蘭希頓，業成後，專志從事於實際教育。一五三一年，受聘爲俄達卜（Goldberg）文科中學校長，在職繼續三十五年，聲譽大著。

（二）教育思想 氏之教育理想，乃從路德，米蘭希頓來，在養成敬神與能爲宗教盡力之人。其經營俄達卜學校，即本此旨。是校乃私立的，程度大略與「阿加的米」（專門校）相當，勵行宗教教育，一面爲大學教育之準備，以入神學部爲主要目的。

氏謂學校教育之精神，須純粹爲宗教的，須熱心授以「宗教問答」及課以祈禱，其次則重言語教學，此乃宗教的陶冶之方便。其他如實際的文法，修辭（作文）算術，天文，音樂等教學，亦屬必要。

訓育上是頗嚴格的。氏以爲學校的訓育，當仿最良的國家形式而實施，因此，爲維持秩序計，校內特設「監督」其職掌是在警醒學生起牀，使出席實行祈禱，巡視室內與寢牀的秩序，禁止時間以外的閒談及奏樂，禁止點火，監督學生一般的行狀及就食時的禮儀等。故學生懼監督，尤過於其他的教師。

氏對於一般學生，均用同樣的處置法，偶一有過，則斷然處罰。若屬貴族子弟或年長者，欲免罰時，除非改過，則

須退校，二者祇任選其一。但以上祇是保持學校威嚴的辦法，並非訓育之全部。此外氏更與學生談笑，實行愉快的交際，愛護備至，故學生心悅誠服。

氏的訓育法中，有一點應特注意者，即在其所謂「自治的訓育法」之實施。此法較於現在美國及其他諸國所行的更爲嚴格，雖不免有過重於「裁判」方面之嫌，但既爲自治組織之一種，未嘗無注意之價值。其自治組織，是由學生中選出市長 (Consul) 一人，議員 (senator) 十二人，檢事 (Censor) 二人，任期一月。檢事之職，是關於宗教及訓育上，過有不規則者則告發，被告發之學生，在八日以內，務須豫備自行辯護。議員在公開裁判時，是就特別的席位，被告者亦就一定的席位，其他一般學生則就傍聽之席。其時校長的突祿成多爾，則爲指揮者，佔中央席位，視被告之辯明如何，而決定罰法。罰例是分爲罰金，禁錮，拘留，笞刑，首枷，斷食等。

以外關於訓育上的設施，則有慶節中有拉丁語演說的競爭，體育上則獎勵角力與競走等。

（五）司打廳

（一）**略傳**　司打廳 (Johannes Sturm) 者，德人，以一五〇七年生，一五八九年死。一五三〇年，曾爲巴黎大學之希臘語教授，後七年，爲司托勒斯卜 (Strassburg) 之文科中學校長，在職四十五年，以實際教育家鳴於世。

（二）**教育思想**　其教育思想在養成「信仰鞏固，智識豐備，長於辯舌」之人物。教學法上主張由觀察而臻於理解，以舊觀念爲基礎而得新觀念，教材須相互聯絡而教。學科上視拉丁語，希臘語爲最重要，禁用國語。此外

更授以宗教，音樂，修辭，辯證法等。關於訓育上，力謀學校與家庭之聯絡，勸父兄輩參觀學校，學生在家時，父兄皆代教師盡薰陶之任務。學生一律須住寄宿舍在監督之下服從共同的規律。體育上則課以擊劍，游泳，獵狩，舞蹈，遊戲等。

其論優良教師之資格，一在於重公益，二在實踐道德，三在學識賅博，而其理想則在於善。故教師須以純粹動機而行善，不當以名譽心而行善云。可見氏之教育，大抵是採米蘭希頓的精神。

（六）亞斯權姆

（一）略傳　亞斯權姆(Roger Ascham)者，以一五一五年生於英吉利之約克，至一五六八年歿。一五三○年，在劍橋大學之聖約翰學院肄業，充其父所事的貴族之秘書，後且爲其女公子之家庭教師。

（二）教育思想　氏之教育思想，受司打麻的影響甚大。其著書有學校教師一冊，論及教育上諸問題，教學法，拉丁語教法等。其精采處可約爲以下四者：

（一）謂欲使兒童好學，其法是在於「愛」與「懇切」。吾人不宜單計兒童之現在，須考慮其將來。縱使其現在對於課業不甚得手，但一念及其來日方長，因亦不宜濫施體罰。

（二）謂鑑別兒童之天性（即眞正的人格價值）雖爲教師之要務，但不宜單從表面上所顯露的學力，記憶，才能遽加判斷。因爲兒童幼時，尚未顯出其眞正的聰慧，優秀學力，善良品性等。反之，幼似愚鈍之童，其後竟有發揮優越材幹特放異彩者。

（三）欲驗兒童果具有學習上所必要的天性與否，氏則舉出以下七種條件爲鑑別之標準：（1）身體健康與否，（2）記憶力強否，（3）心向學問與否，（4）好勤勉與否，（5）好聽他人所言之事物與否，（6）好復習與否，（7）希望賞譽與否。

（四）氏認青年是具有放浪性，在教育法因此主張禁止旅行。謂多數之教育家，認旅行在教育上有重大價值，誠屬誤解，其實有害無益。若往意大利要學三年而始得之學問，若在本國，祇需一年便可學畢。照自己的經驗，雖僅居腓尼士九個月，但所習得的罪惡，較在倫敦九年所習者爲尤多。準此，爲解免青年放浪的罪惡計，以不使其旅行爲最良。

氏認旅行爲有害無益，究屬片面之詞，非確論也。此外氏的教育意見，尚有重視體育，以自由寬大養育兒童，當重智識之質（判斷力）不當重智識之量（記憶），當重內容而不當重形式等。

（七）南笛

（一）略傳　南笛（Michael Neander）者，德人，生於一五二五年，卒於一五九五年。最初欲爲商賈，在習業時，因乘馬被蹶，傷其左腕，改入僧庵。一五四二年，入威典堡大學，聽路德的講義，且受米蘭希頓的感化。其後充學校教師，遊行四處，一五五〇年，爲埃爾佛僧庵學校校長，名譽逐高。是校在其赴任之初，祇有學生十二人，九個月後，增至四十人，次第繁盛。氏終身供職於此校，連續四十五年，僅以一身兼全部教學之實。

（二）教育思想　南笛在教育中可紀錄者有二點：（一）在於提倡實科的陶冶。氏認識自然科學的價值，

與當時的潮流相反，特重地理，歷史，自然科學等的教學。其教法是在將此三科合併教學。（二）在言語教學上之功績。氏編纂拉丁語，希臘語等教科書，以便於教學。又述言語教學上的意見如下：「言語的教學上當使規則簡單，同時記憶重要的單語章句。」

其學校之實際教育狀況，則收容六歲至十八歲之兒童，以宗教的陶冶為第一，最初教讀法，書法，宗教問答等，十三歲始教希臘語，十六歲教希伯來語，至十七十八歲，則加授辯證法，修辭學等。總之受米蘭希頓的影響不少。

（八）彌爾頓

（一）略傳　彌爾頓（John Milton）者，英國倫敦人，以一六〇八年生，一六七四年死。父為信仰甚深的公證人，其母性極慈愛。以年代論本屬十七世紀的人物，不應列在此期，但因其是英國的清教徒，且其教育思想亦全屬新教主義的，故特與十七世紀之唯實主義者分別列之。

氏初學於聖保羅的公衆學校，次入劍橋大學研究希臘語，拉丁語及上代的詩人，歷史家，雄辯家，自然科學家，哲學家等著書。在學時非常勤勉，大學畢業後五年間留居倫敦，潛心讀書，且習武術。一六三七年母歿後，遊歷意國佛羅連士，拿波里等處，至一六三九年歸國。其後聚兒童二十三人於私宅中，一時從事於教育。但值政界多事，遂投身政界，為克林威爾將軍之祕書，在政治上活躍。不幸於一六五四年竟成瞽目。其名著天國失亡歌（Paradise Lost）實成於此時。

氏本為詩人及文學家，但同時亦不愧為教育思想家。一六四四年，曾著教育論（Of Education），是書成於

夸美紐司離英復歸瑞士之時。但因值內亂，故出版擱遲，其後始出世。書中內容，是屬通論的性質，特別指摘英國道德教育的缺點，及高唱自由。

（二）教育思想　氏之教育理想，期達宗教的與現世的兩方面之完成。如云：「人類因負宿罪致有所喪失，不得不從正道上取償之；愛神，信神，以達似神的生活，即贖罪之道也，」此是關及宗教方面的陶冶思想。至云：「無論爲公人或爲私人，在戰時或在平時，均須與以完成諸種性能適於世俗實用的陶冶，」此是關於現世方面的教育理想。總之氏之一般教育的目的，乃在於道德之最高的完成，此中即可明認其新教主義的色彩。

（三）教育的方法　氏之實際的教育思想，是從上述之目的中演繹而來。即是欲求對於神之認識，以達於最高之道德完成計，不可不熟悉神之所創造的萬物，於是生出言語教學之必要。但言語教學，非單以了解一國的語言爲止，實有了解各國的語言之必要，由此生出古典研究的需要。且言語的本身，並非教學之目的，其目的乃在於言語的內容。言語的研究，以先藉簡單的文化，了解言語的形式爲切要，由此進而讀書事物的教學，應從感覺方面及容易的智識開始，言語與事物須合併而教，此是最善而又最高的教學法云。

以上在彌爾頓的教學思想中，吾人可以看見是由言語主義漸進於十七八世紀之唯實主義的傾向，即是表現一種「言語的唯實主義」思想。此大有注意的價值。

氏又發表一種「理想的阿加的美論」，即將阿加的米學校分爲四級，收容自十二歲至二十一歲的學生。

（第一級）是十二歲至十三歲的學級。此級以教國語及宗教爲主，及授以拉丁文法之主要規則。在本期所應注

意者，若用拉丁文所寫的拉丁文法書，不免勞多效少，宜用英文所寫的，最初要矯正發音，進授讀本，陶冶道德。算術與幾何，當從遊戲式學習之。懲罰是無效果的，不如以示範為主。（第二級）是自十三歲至十四歲，當讀拉丁的散文，同時養成關於事物的興味與愛國心。博物，物理，教學等，亦應加入學科中，以外更教地理，天文，氣象，衛生等，以為實際生活之資。又有使其聽獵者，牧者，漁夫等經驗談之必要。（第三級）是自十六歲至十九歲。此時代為道德的政治的，宗教的陶冶之期。關於道德的教材，則用柏拉圖，色諾芬，錫西羅，布魯達奇等著作。關於政治法律的教材，則用雷克爾格斯，梭倫，天斯天尼帝的法典，索遜與英吉利的法律等。關於宗教的教材，則為神學與教會史。每值星期日，則讀希臘文的新約全書一節。（第四級）是自十九歲至二十一歲。此級因為最上級，故須習論理學，詩學，雄辯術等，更讀其他名人的原著。

關於體育上，氏則主張無論平時或戰時均須鍛鍊身體，使用武器，為養成勇者的情緒計，須行角力，軍隊教練，行軍，團攻等。

總之彌爾頓的教育思想，是於新教主義的基調中，混入人文主義，唯實主義的色彩。

第四節　唯實主義教育之勃興

（一）新教主義以外的教育　十六世紀的教育界是頗複雜，此期雖以新教主義為主潮，他方則又有中世紀的教育與希臘羅馬精神復活之人文主義教育之並存，更有唯實主義（或實用，實利，實學等主義）的教育之勃興。此四者是交互影響，呈複雜的狀態。

在此種過渡時代，教育界具有若是之複雜趨向，可認是自然的。因為中世紀的文化，至此雖已衰頹。而近代主義的文化，尚未達完成之域，暫時祇見古代的文化之復活，然以過去之遺蛻。其不適於現實的需要也明矣。因此，十六世紀之一過渡期中，乃見新舊文化之交替，所以各種色彩，均不成為純粹的。祇是夾雜的，誠無足怪。

惟是十六世紀的教育，漸近十七世紀，則忽變為唯實主義，自然主義，理性主義等趨向。此可謂為近代主義的趨向之勝利。此種趨向既呈深刻化，教育界之大勢，亦因宗教的而益趨於世俗的，由人文的而益變為唯實的。雖則十六世紀之中葉，仍有「厄斯伊達派」的教育出現，可認為中世紀主義之餘波，然而反動亦終寢息，大勢依然進於近代教育的形態（參照十七八世紀的教育。）

（二）唯實主義教育的勃興　十六世紀的教育既不是純粹人文主義的教育，亦不是徹底的唯實主義的教育，祇現出一種過渡的折衷的教育而已。即唯實主義與人文主義相結緣的，可特稱為「人文的唯實主義」(Humanistic Realism)。例如以下所述法國拉卑利的教育思想，是其代表。從來的教育史家，或單認拉氏為人文主義的教育家，或竟認其為唯實主義的教育家，但嚴密言之，彼實屬於過渡的，折衷的學風，不能截然認為專屬某一方。究認其為人文的唯實主義教育家，最覺妥當。此外更可認其為社會的唯實主義，感覺的唯實主義等之先驅。前者可以法國的孟丹尼為代表，後者可以英國的馬加斯德為代表。

（一）拉卑利

（一）略傳　拉卑利 (François Rabelais) 者，法人，生於一四八三年，歿於一五五三年，是牧師而兼文學

家。少時，就學於附近之庇尼狄派的僧庵，志欲爲牧師。但彼對於希臘語，法律，醫學等甚有興味，故其後入孟伯里大學，研究醫學，一五三〇年，得 Bacralaurlus 學位。然以其具有多方興味之故，不久又轉習文藝，一五三三年，曾作一諷刺小說，匿名出版。所謂加爾剛丘 (Gargantua) 與班達葛會 (Pantagruel) 二書，不過從此小說中抽出另刻而成之書耳。此書當時大得美譽，然因其諷刺小說體，嘲罵當時法人缺點過甚，竟致物議沸騰，氏乃不得不作流浪生活。但從此小說中可窺見其人文的唯實主義之教育思想。

(二) 教育思想　氏認自己所鼓吹之人文的唯實主義思想，是代表新教育，而指摘中世紀經院學風的，機械的，注入的，形式主義的教育之缺點，斥爲舊教育，極端排擠之。其寓言小說中，乃將已受舊教育二十年之加爾剛丘與僅受新教育二三年之尤德蒙 (Eudemen) 相對比，指出其差異點，意欲除舊佈新。其中描寫之情形如下：

久受機械的，注入的舊教育之加爾剛丘，因自由性消失，智識之啓發上大有窒礙，故偶與尤德蒙相遇，頓覺舉止羞澀，手足靡所措，類婦人處女，頻頻掩面而逃。若乃受新教育之尤德蒙，則活潑，剛健，謙遜，優雅，終非前人所能及。加爾剛丘之父見而大驚，乃聘尤德蒙之師波諾格拉底 (Ponocrates)，使再教其子。波氏乃偕加爾剛丘至巴黎，單使其從事體育，蓋欲使其忘卻日從舊教育法中所得之缺點，以便於再教，他面則又勵行新式教育。

此新教育的方法，即拉卑利所認爲理想的近代教育法，其步驟大致如下：波氏先注意加爾剛丘之性質與惡癖，每朝使其四時起牀，摩擦身體。次讀聖經一節，使之聽，是擇最能鼓舞感情者讀之。在休息時，乃將前日所學者溫習。從此觀察天象。在穿衣洗面之際，亦繼續教學。此間行種種問答，總使其所學能適用於實際生活。其後則有三時

間的學科講義，講畢，出戶外遊戲，然後就晝食。食時，或談有趣的故事，或就麵包，鹽，水等，引古典，以相問答，說明其性質與由來。如此，則可從事物中得到理科上的智識。食後，洗滌手面，與口行謝神的祈禱。

數學之初步，則用卡片或骰子等，從遊戲式學習之。再作幾何學，天文學的問答，及音樂的練習。授以二時間的講義，如上午的學習之連續。講畢，則出戶外，練習體操，武藝，競走，獵狩，游泳等。在往返之途中，授以博物學上種種智識。歸而休息時，則溫習日間所學，方就晚膳。

晚食既畢，則唱讚美歌，奏音樂，作數學的遊戲。時常訪問學者與經驗家，聽種種言論。歸途中則仰觀天象。最後則行祈禱而就寢。

遇雨天時，講義雖照常繼續，但因不能出野外，故或偕往製造廠參觀工業狀況，或往法廷傍聽審判，或入寺院聽說教，或入商店研究商品，或入藥肆以得醫藥的智識。總之就實物實事而爲有益之學習。一個月必舉行遠足一次，以得歷史地理上的智識。加爾剛丘既受此種教育，自覺前後判若兩人。蓋此種新教育理想，乃由直觀主義唯實主義的觀念中而來，此點極堪注意。

拉伯雷關於教材上的意見，則見於小說中，有加爾剛丘在成人時，曾遺其子班達葛留以書簡，大致如下：

「爲父望爾悉習自然界的智識。例如棲於河、湖、海中一切魚類，翔於空中之一切鳥類，生於森林田野之一切樹木，東洋乃至南洋所產一切寶玉，地中埋沒之一切礦物等」云云。

本來拉伯雷非單注重實學，他方面又尊重上古的文學，及希臘語，羅馬語，希伯來語等。更欲使人達到神的生

活。綜括言之，其教育理想是在網羅宗教，言語，實科三方面，亦即是在陶成宗教的，人文的，實利的人。

（二）孟丹尼

（一）略傳　孟丹尼（Michael Eyquen de Montaigne）亦當唯實主義先驅者之一人，以一五三三年生於孟丹尼城，爲法國貴族之子，至一五九二年死。少時受理想的家庭教育，六歲時即能操拉丁語，七歲入波爾特的中等學校，至十三歲畢業。畢業後曾研究法律等，亦曾投身於軍隊，二十一歲被選爲波特市會議員。翌年，其父歿，繼承富有的財產，以旅行等生活度日。

（二）教育理想　孟丹尼是屬於「社會的唯實主義」(Social Realism)派。其教育理想，不在養成博洽的文法家，成精熟的拉丁語學者，更非養成貯藏死智識不合經世之用的人物。（因此反對中世紀主義的教育甚烈。）是以養成「能處事接物，進退得宜，具有判斷力能盡一己之責務，情操純潔德性高尚的人物」爲教育目的。此種思想是認人類之眞價值，與其謂爲在智識方面，無寧謂爲在實行方面；又同是智識，亦非重在分量之大小，而重在質之精與力之健實。簡言之，是承認博聞不如卓見，知之多不如辨之審，以養成善於處權應變之經世家爲主。此可謂爲實用主義，形式的陶冶主義之教育思想。

（三）教育的方法　氏關於實際教育上之意見，是極端注重家庭教育，而反對當時學校式之劃一主義的教育，故對於家庭教師資格論之甚詳。其要點如下：（1）家庭教師，非重在學殖之豐富，而重在理解力判斷力之優越；（2）智識之多，不如道德之高；（3）須能洞察兒童的個性，以實用上的眼光及教育上技能，導兒童於自

學力行地位，此種家庭教師論，實可認爲氏之特別的教師修養論。

關於教材方面，不重形式的而重實質的，不重言語的而重實用的。最初授以讀書，習字，算術等，進而授以幾何，物理，論理部所謂自由的學科，而最重視者却在於哲學，此種哲學是指實踐哲學，可爲人倫道德之大本者，非指中世紀式的經院哲學。氏謂無論少年與老年，無論在教育之始或教育之終，均有習哲學之必要。

關於言語教學上，則反對向來的方法，特有如下的主張：「言語之可貴，在能知其內容而助自己之發表思想。但向來祇爲言語而學習言語，爲文法，修辭而學文法修辭，此大謬也。無寧取反對態度，爲重言語的內容而學習言語，因重言語起見而學習文法。」又曰：「向來的教育，往往捨本國語而學習希臘語，拉丁語，此是謬見。宜以本國語爲主，其次則授以鄰國語。」氏認此爲言語教學法上之「直接法，」亦卽爲實用主義之表現。

關於教學法上，則反對向來的注入主義，記憶主義，而唱直觀主義，啓發主義。故曰：「向來的教學法，徒以教材灌注於兒童之耳官。如水之注於漏斗然。因此，兒童未必能達於眞正之理解，祇如鸚鵡的摹倣，經口耳上而記憶之。此大謬也。其改進之方法，是在教師先察兒童之性能（個性能力）使其對於事物自行觀察，玩味，選擇與處理，教師一方面談話與運思，兒童亦要一方談話與運思。」氏因此大主張採用蘇格拉底的啓發式。

關於訓育上，氏則主張「德智並行說，」認懲罰爲價值極少，尤反對體罰。關於養護上，則認爲旣從精神上教育，更須力圖身體之發達，因而獎勵角力，乘馬等。

總之，孟氏雖以實用實學爲主，但仍未完全脫去人文主義的色彩，試觀其以哲學爲最高的學科，便可明白。

氏與拉伯利的差異處，是在前者重博學，而後者重在卓識，但此兩人均可認為唯實主義的先驅。（參考拙譯孟氏幼稚教育法一書。）

（三）莎倫

孟丹尼等之人文的唯實思想，當時尚未經世人之十分注意，即教育界的注意者亦少。祇有莎倫繼承之，以論教育方法。迨至十八世紀，此種思想，竟胎生盧騷，可謂收穫甚大。關於盧騷的學說，容俟後述，茲先論莎倫。莎倫（Pierre Charron）者，孟丹尼之弟子，多祖述師說，其中亦微有變更。氏謂兒童最初之教育者當爲母親，須使兒童從早慣於質樸簡單的生活。此種思想是由孟丹尼來。氏更採用斯巴達的教育思想，謂「國家須使兒童受同樣的教育法。」

關於教育目的，亦與孟氏同樣，主張養成「具有道德及理性的判斷力，有爲良善之人。」故在訓育上反對詈罵與鞭撻，謂「須以自由高尚待遇兒童，教以懇切合理之訓誡，引起其名譽及廉恥之情，如是始助長其爲善之動機，終爲有德之人。」關於教學上有言：「教學非單求學藝之進益，而在叡智（知見）之陶冶，非單造就記憶與想像之人物，而重在判斷力，意志與良心。」此明與孟氏同屬形式的陶冶主義。故認教多量多種的學科爲不當，但謂關於自然及道德的學科最適用。

教學法上主張用問答法，使兒童自行思想，陳述意見，從而教之。一般上須令其從自己的理性上探究，開以自學之途。

（四）馬加斯德

馬加斯德（Richard Malcaster）者，英吉利之教育家，世稱爲「感覺唯實主義」（Sense Realism）之先驅者。生於一五三〇年，卒於一六一一年。曾就學於伊東，劍橋，牛津等處，歷充中等學校高等學校校長，繼續二十五年間從事於教育。

在教育思想上，是以「輔助兒童之天性而完成之」爲目的。謂幼兒的教育，不宜用古典語，須從國語開始，所以極重國語科。故曰：「余愛羅馬，但更愛倫敦；余愛意大利，但更愛英國；余知拉丁語，但更尊重英語。」

以上是單關於國語教育的思想，此外則主張初等高等的教育，須男女共學，且視學校教育勝於家庭教育，更謂大學既養成僧侶，醫師，法律家，同時亦要養成教師。在音樂教育上，則力言其對於呼吸之價值，體育則認爲其健全的精神之基礎。更論及學校建築及小學教育之強迫制度等。又論初等教育是爲智能的基礎陶冶，至在高等教育上，則主張課程之分化。關於女子教育，亦有進步的意見。

第五節　宗教改革期教育之實際

（一）初等教育　宗教改革既成，新教主義的教育一起，德國的初等教育界漸漸發達，小學教育有普及的傾向矣。此實由路德的宗教問答及聖經的翻譯與其他之公共學校設立的建議等，與有力焉。即在不能設小學校的村落中，地方的牧師，亦使寺院的看守者，爲代用教師，施以極初步的教育。此種小學校之代用學校，特稱爲「寺侯學校」（Kusterschule）。一五三一年，最初是由魯貝克地方，設有如下之規定：「在村落地方，教會的看守者，

須教少年以讚美歌，或代牧師而授宗教問答；一至一五三五年則波美拉尼地方，一五三七年則凱仙地方，一五三八年則聿賢地方，一五四〇年則彌仙地方，一五七二年則布蘭典卜地方等，均頒佈同樣的宗教律。又一五五九年，威典堡的宗教律有如下之規定：　即在小村落，凡屬教會的看守者所居之地，必須設德意志學校，授以讀書，習字，宗教問答，讚美歌等。」此是說寺僕學校與德語學校為同一的。又據一五八〇年索遜州的教育令則規定「在教會之傍，建築教室。」

以上單屬德意志的初等教育狀況，但此種傾向，亦見於其他各國。其在荷蘭，則新教運動，竟使宗教教育與讀書寫字等初步教育擴充。其在蘇格蘭，則在教會監督之下，設有免費的小學校，此實由諾克斯氏之努力而來。至一六一六年樞密院命各教會管轄區須設小學校，一六三三年則蘇格蘭議會自行決議，更至一六四六年則通過「各教會管轄區必須設一學校，並任命教師」等法律，

以上是歐洲諸國初等教育逐漸發達的情形。

（二）中等教育　本期德國的中等學校教育，在人文主義與新教主義調和之下而發達。最先是由索遜州於一五二八年頒佈　教育令，」此乃根據米蘭希頓起草的原案而來。德國南部則司打麻氏的勢力強大，根據其主義，實在中學校亦教希臘語矣（米蘭希頓則否。）

其在英國，人文主義在中等學校極盛，遂將既成的公衆學校改轉，此實由亞斯龕姆，司打麻等之力。當時學校之有寄宿舍者仍少。寄宿舍制度，是五時起牀，六時至十時上課，十一時會膳，十二時至下午三時再上課，三時至四

時散步乃至自修，四時至五時再授業，五時晚膳，六時至八時自修，八時後就寢。本期英國公衆學校制度，繼續實施至十九世紀。

其次再論甲列文派的中等學校（College），此實新教主義的中等學校，其目的是在養成「有學問的信仰家。」故學科上亦併用宗教的與人文的兩種。此種學校共分七級。其教育內容，則最初以習字母及綴法爲始，然後從法語，拉丁語及宗教問答等，以教讀法及文法。由是而讀佛基爾，錫西羅等之著書。至第四級，則加課希臘語，使讀辭格拉底，色諾芬，波里庇烏士，德謨天尼士等古典書籍。或將拉丁語譯成希臘語，或從原語上讀福音書與書簡等。進至最上級，則修習論理學，修辭學等。論理學上多用米蘭希頓所編的教科書，修辭學上則習錫西羅，德謨天尼士等之演說。又每星期舉行雄辯術實地練習二次。此種教育，漸傳於法國的新教徒間，更普及於荷蘭及英美。

（三）大學教育　宗教改革之發源地是在威典堡。米蘭希頓曾在此大學掌教四十二年，故此大學受新教主義的影響最早而又最多。

一五三六年該大學實行大改革。蓋因宗教改革的結果，許多僧庵學校經已停辦，乃將其財產撥歸該大學之故。但教育方針則爲人文主義的。大學既經改革，其結果是哲學的正教授多至十人以上，人文主義的學科非常擴張。教學法上全廢向來所用的「問答的討論法，」改用「朗讀法。」欲得最下級的 Bacralaurlus 學位，須以文法，辯證法，宗教大意等爲必修科。觀此，則可知宗教改革云者，實爲人文主義與基督教之合併。至欲得 Magister 學位，則除照向來研究亞里士多德之外，復以數學，天文學，希臘語等爲必修科。至一五三九年，萊布錫大學亦有同樣

的改革。

在十六世紀中，有許多新設的大學出現，其屬新教主義的大學則有馬爾堡大學（一五二七年）乾尼斯卜大學（一五四四年）耶那大學（一五五六年）等。此種大學，除向來的大學已經研究亞里士多德之外，加入希臘拉丁之文藝與數學，更加入論理學，形而上學，倫理學，物理學等。又有許多大學則設史學科，教古代的歷史。

大學教育的改革，不獨行於德國，即英國亦從劍橋大學開始，牛津大學亦大改革。丁鐸爾 (John Tyndall) 與拉梯瑪 (William Latime) 等是改革之中心人物。本來英國受宗教改革的影響，僧庵與托鉢僧團體因而破壞，一時覺得大學趨於衰頹。併新設的學院逐漸加入，受國王及教會之補助，不久復成盛況。劍橋與牛津兩大學，自一五三五年脫離羅馬教皇的支配，受國王的監督。據同年頒佈的規定，則大學職員一律均要信基督教，在學科中規定學生每日須習希臘拉丁二語，且改從來的七藝，在文科則須修論理，數學，修辭，地理，音樂，哲學諸科。並須讀亞里士多德，亞格里哥拉，米蘭希頓等之書。

照當時的學科規定，其在文科，則第一年生以數學科（算術，幾何，天文，地理）爲主，二年生以辯證法爲主，三年生以哲學爲主，此經一五四九年所改正的規課。又據一五七〇年的改正規課，則一年生以修辭學爲主，二年三年生以辯證法爲主，四年生以哲學爲主。此外，學生又須時時行討論問答。如此則得 Baccalaurius 學位。其次再習哲學，天文學，幾何學，希臘語，且常出席討論，經三年後始得 Magister 學位。

其在神學科，則得文科之 Magister 學位後，更要五年間繼續在神學部研究。每日又須習希伯來語。如此則

得 Bacralaurlus 學位，其後五年則得神學博士學位。但年齡在二十四歲以上者，則雖不得文科的學位，亦許入學，十年後始爲 Bacralaurlus，但在此期間，非積有與 Magister 相當之修養不可。

其在法科，則經五年之後，始爲法律的 Bacralaurlus，再經五年則爲法學博士。但旣得文科之 Magister 者，則僅以七年可得法學博士學位。

至於醫科，則除非繼續六年聞聽講義，不得爲 Bacralaurlus，再經五年則爲醫學博士。但有 Magister 學位者，則七年可成博士。

當時的大學課業，除講義外，必須參加討論與講演。講義則根據教科書，此不外用希臘羅馬式古典的原書。

第六節　宗教改革期教育的總評

此期在文化史上言，是中世紀的文化未盡滅，近世的文化未完成，實爲此兩者之抗爭，混合融化之過渡期。故上層建築的教育，亦受其影響，而現出以下的色彩：（一）中世紀式的基督教教育，人文主義的教育，新教主義的教育，人文的唯實主義教育成爲互相對峙之勢。（二）故教育理想亦分四分式，基督教教育則以中世紀之神本的人格之養成爲目的，人文主義則以養成希臘羅馬式之言語的，文學的自由人爲目的，新教主義則欲養成有信仰的凡人，人文的唯實主義則欲養成具有實學教養的凡人爲目的，

（三）但在實際教育上，基督教式的教育如僧庵學校托鉢僧團學校等教育逐漸衰退，而其相反抗之實用的實學的教育尚未盛，祇有人文的新教的兩種教育最得勢，而人文主義的勢力，則以大學及中等學校爲主，新教

主義的努力，則以初等教育爲主，此極堪注意之陣勢。

（四）中等學校與大學教育雖盛，但小學校教育尚未就緒，到底不如今日之盛。國民義務教育，實際上亦並未施行。

（五）就教師方面言，中等以上學校的教師，雖有相當之數，但小學校的教師，幾乎全不見，此實因尙無正式的師資養成機關之故。當時之所謂教師者，大概由牧師，寺院之看守者，甚至兵士等人而充數，故其地位之如何等，實在不成問題。

（六）女子教育，亦無特別可觀。

（七）就制度上言，大學的教育權，是逐漸由教皇之手移歸國王之手，但小學教育權，則悉掌於教會之手。雖沒有種種的規定，但尙無特別有意義的法律出現，尤以小學方面爲然。

（八）至於教育理論的研究方面，關於兒童性雖漸知注意，但尙無大進步。祇有直觀主義，啓發主義，實學尊重的近代思想等，卻甚顯現，此特應注意者。但教育學說尙缺乏之組織的研究亦未見，祇有斷片的新教育思想，從經驗上或受時代思潮之影響，偶爾倡出而已。

（九）訓育上一般是採用自由主義，此實受人文主義的影響來。

（十）所謂教育的專門學者　即教育學者）尙未出現。

更將本期教育之全體綜觀之，則見中世紀的教育漸變爲世俗式的教育，空虛的理想主義漸變爲現實的自

然的傾向，此可認爲近世主義之權輿，亦爲人格的自覺之表現。而其本質，則是對於中世紀之感情本位的而爲理智主義的。此種傾向，待至十七，八世紀，則成爲啓蒙主義，現出理性本位的文化與教育矣。

第四章　十七八世紀的教育

第一節　總論

(一)社會狀況　十七八世紀的歐洲社會形成迅速的異常的變化發達，語其犖犖大者，可作以下的分析：

(一)教皇與教會之權威衰頹，王侯之權力增大，漸成近代的國家組織形態。其間或發生教皇與國王之爭執，或國家與國家間開戰，更或有新舊教徒間之戰爭，如「三十年戰爭」是也。又本期因個人主義的社會思想發達，故個人本位的社會機構益鞏固。個人本位的社會云者，是與希臘羅馬之上古的家族主義的社會異趣。

(二)因實利的生活之渴望甚切，故社會生活的內容，漸由中世紀式的精神生活而變爲近代式的物質生活。其主要原因是由於種種的發見與發明，及交通貿易之發達而來。例如印刷術之發明及進步，顯微鏡之發明，寒暑表之製作，及全世界交通貿易之隆盛等均是。

世界交通貿易之發達，乃由人類對於世界的眼光之擴大而來。例如一四九二年哥侖布之發見美洲新大陸，一四九八年法斯可特伽馬 (Vasco Da Gama) 之發見印度航路，一五一〇年至一五一一年間葡萄牙人之獲得爪哇及麻六甲 (Moluccas)，一五一九年至一五二一年麥哲倫 (Magellan) 之世界一週，一五四三年至一五四九年葡萄牙人之抵日本，一六〇〇年英國東印度公司之創立，一六一九年荷蘭人之佔領南洋等，實使全世

界成爲人類之一大社會；於是人類的眼界開擴，交通貿易發達，使人心一新，物質的生活慾望擴大。本期社會生活之最大特色，是在於探險、征服、財富與力量。

（三）社會上自然科學之進步發達。其中最主要者，如哥白尼之提倡地動說，吉爾勃脫（Gilbert）關於磁力原則之研究，蓋里略（Galileo）之新物理學組織，刻卜勒（Kepler）關於天體運行之研究，及其他關於動植物學上的觀察記載之進步等，均屬其例。至若學術研究方法之進步上，則有培根（Francis Bacon）之提倡「歸納法。」

（二）思想界的狀況　十七、八世紀的思想界，與從前最差異之點如下：

（一）是在關於自然研究的思想特別發達。中世紀時，關於自然上並無何等注意，雖偶有注意之者，亦被僧侶與教會所阻，蓋恐冒瀆神之尊嚴也。但至十五、六世紀，宗教之威權漸弛，人文主義與，對於自然與現實的研究，逐漸增大，竟達於極點。種種的自然科學上之發見與發明，均與此種思想傾向有因果關係，其結果是生出自然主義與實證主義。

（二）是在於理性主義之勃興。「理性主義」（Rationalism）者，照前所述，是從十五、六世紀初擡頭，追溯其來派，實遠紹希臘羅馬的哲學而來。但十七、八世紀之理性主義，不單屬於哲學上的理性主義，他面還包含自然主義與實證主義等之「感覺主義」的成分。嚴密言之，究應與哲學上的理性主義區分，不過兩者之共通點，是在於尊重理智與法則。例如法國之笛卡兒（Descartes），德國之萊比尼茲（Leibnitz）窩爾夫（Wolf），英國的

陸克（John Locke），謙謨（Hume）等，均屬此種主義。理性主義的傾向，是主智的，合理的，此點與中世紀的主情主義異趣。但笛卡兒與萊比尼茲是屬觀念論的，而陸克、謙謨等則屬感覺主義，經驗主義，此二者又不能混同。

（三）是爲自由主義。理性主義既發達，益令自由主義更盛。自由主義的思想，實見於十五、六世紀的人文主義，新教主義之中。但當時尚爲傳統的宗教信仰所拘束，未得充分發揮自由主義之特色。但至十七八世紀，則此種思想的熱量，已達於一百度，實有爆發之勢。自由之根源，是在理性。然所謂「自由」之中，又分出兩種異彩：（1）是從感覺主義的理性主義而來之自由，（2）是從觀念論的理性主義而來之哲學的自由主義。但兩者在表面通稱爲「自由」，是無二致。

（四）是爲個人主義的思想。十七、八世紀中，實爲個人主義特別盛旺的時期。本來個人主義，在希臘的民族時代之詭辯派、伊壁鳩魯派、斯托亞派中，早已倡出，基督教亦以此思想爲基調，羅馬之古典時代亦然。文藝復興期中，又包含於人文主義與新教主義之中。故歐洲的個人主義，其淵源甚深，非至十七、八世紀突然產生也。但在十七、八世紀中，却與理性主義，自由主義相併合，其勢力益大。十八世紀中之「社會契約說」（Social Contract），實由個人主義而來。

（五）是爲功利主義之勃興。此特指十七、八世紀的道德方面，即實踐哲學之思潮言，其中尤以英法兩國最富於此種思想。「功利主義」（Utilitarianism）者，以生活上之幸福，即所謂實利實益爲人生之理想者也。此實爲以前歷述之個人主義，自由主義，感覺主義，實證主義，世俗主義等之綜合的產物。

但照哲學史家的分析，是認十八世紀的「幸福主義」（即廣義的功利主義）有兩種：（1）主張精神的幸福者，（2）主張物質的幸福者；後者是與英法等經驗主義相結，前者是與德國的觀念論的理性主義相結。

以上是將十七、八世紀的思想分爲五種特徵，但此五者非分立的，乃爲互相關聯，而形成一大思想之體系的。此體系實可以「主智主義」或「理性主義」代表之。然則理性主義之影響於當時教育界何如？

（三）十七、八世紀教育的概觀　十七、八世紀的教育，是較於前期更形複雜的，蓋因社會生活既複雜，而思想界亦生出多歧性，故教育亦不能歸於單調的。茲特析爲以下四大系統：

（一）爲新教之反動的舊教主義的教育之復興。此即指自十六世紀之後半所起的厄斯伊達派的教育言，是爲十六世紀之人文主義，新教主義之反動的教育，因其欲恢復中世紀的舊教主義（Roman Catholic教的）的教育故也。

（二）爲自然主義的、功利主義的教育之勃興。此種教育，可認爲是將前述之法國拉卑利，孟丹尼等所唱之人文的唯實主義教育之擴充而來，又因其是功利主義的，故更可認爲世俗式的教育之發達。屬於此種系統者，當以培根，拉德開，夸美紐司，陸克，盧騷等爲代表。

（三）爲汎愛主義的教育，此派的教育其方法是多與陸克，盧騷等相一致，但教育之理想方面則不同。其特色是在「汎愛人類，以謀人類之幸福」爲主，即是一種人道主義的教育思想。其代表者爲巴西多，薩爾紮曼，塔比，脫洛普等。

（四）爲感情本位的宗教教育之發現。此即指法國舊教中之「讚善派」（Jansen）與德國新教中之「敬虔派」（Pietism）而言。二者雖同屬宗教主義，但因路德等所倡的新教過於注重理性，而忽視純粹的感情方面，故特反抗之，而倡純粹宗教感情本位的教育者。故可視爲十七、八世紀之主智主義功利主義之反動的教育傾向。

以上四派，可認爲本期教育之主要的類別，容俟下分論之。

第二節　厄斯伊達派的教育

（一）厄斯伊達派的立場　前節既言新舊教徒之間，曾有「三十年戰爭」之發生矣，此本因政治家欲利用宗教於政治上，因而新教國與舊教國間生出戰爭的糾葛。總之歐洲在宗教改革後，無論教徒與教徒間，或國家與國家間，生出不少的新舊之爭。此種紛爭，不惟在社會上，政治上有然，即教育上亦有然。例如此處所述之厄斯伊達（Jesuits）派的教育，即是以舊教的立場而反對新教的教育者也。此派得羅馬教皇之允許，以舊教之保護爲目的，欲撲滅對抗的思想。該團之組織是軍隊式的，其勢極盛，乃屬一種保守的右傾的宗教團。

（二）厄斯伊達派的創始者　此派之創始者爲西班牙人羅約拉（Igatius Loyola），家世貴族，生於一四九一年，卒於一五五六年。其前半生爲武士，靑年時，屢次出戰，一五二〇年，偶因負傷就醫，忽讀友人所贈的基督傳與教徒的傳記，大爲感動，決心傳播基督教。病愈，遂赴羅馬，謁教皇於宮中，一五二三年，至耶路撒冷謁聖墓。但覺以軍士資格，尙無救世教人之道德學問，乃遊學於四方，一五二九年，入巴黎大學，年已三十七矣。因專修神學與哲

學，至一五三五年四十四歲始畢業。氏在巴黎大學肄業時，已與友人組織一「耶穌團」(Compania da Jesus)，至一五四〇年改為「厄斯伊達教會」，得羅馬教皇保羅三世 (PaulIII) 之允許，公然向社會活動，自稱第一世教長（亦即該團之將軍）終生為該團盡力，卒時，教皇賜與「聖者」的尊號。

（三）**厄斯伊達派的組織**　此教團之成立，既如上述，其組織是與普通的教會不同，直隸於教皇，絕對服從之，因得免稅。編成軍隊式，特為教皇而就行下述之三種目的（卽靑年教育，傳教之保護，使異教徒改教派。）此派之最高權握於「教長」，特稱為「將軍」，「將軍」是為終身的官職，授以絕對的權能。其下設有參謀等職。全國成為「教國」（不是政治國）每州為一教區，每州設一知事直屬於將軍，管掌宗教教育等全體事宜。知事之下設有學院 (College) 的總長，專司一州內的學校教育，由將軍直接任命。總長之下則有學務監督，由州知事任命。此學務監督巡視教區內的學校，調查教育狀況，及從事於學生之管理。學生分為若干組，各組交互間設有斥候隊，彼此互相監視牽掣。

（四）**厄斯伊達派的師資培養**　此派的學校教師，均由派中的人員選拔而養成之。教員分為四級：（1）教授，（2）助教，（3）得業生，（4）試補生。「試補生」(Novices)者，在修滿低級學院之一部，再加以兩年的宗教的準備教育而來者。「得業生」(Scholastics)者，是修滿上級學院之神學科而來者。「助教」(Coajustore) 是由畢業後積有六年的經驗者中選出。「教授」(Professi)是由助教中選拔，更施以師範教育者，是終身的教員，大多數是為助教。厄斯伊達派此種師資培養法，是有系統的，空前的，就某意義言，可認為現在師範制

度之嚆矢。

（五）厄斯伊達派的教育目的　此教團的目的，是根據一五三四年羅約拉所組織的「耶穌團」之旨趣而來，即（一）為青年教育，（二）為舊教之保護及改良，（三）為異教徒之改教派。故教育上亦以養成肯為舊教職者之理想的鬪員，即中世紀式的教徒為主。因此，此派一面熱心從事於宣教，他面建設學校，教育青年。此派專以中等以上的青年教育為目標者，蓋欲養成軍官式的宣傳員，所以不似新教徒之注重初等教育。

此派的教育是根據憲法而實施。憲法者，是由一五五八年（羅約拉死後）制定的，分為十部分，中有關於學制（Ratio Studiorum），即為教育之所本。此憲法經一五九九年的修正，更加確定。

（六）厄斯伊達派的學校　此派的學校，是由低級學院與上級學院兩部而成。前者是中等程度，後者是大學程度。但在小規模的學校，祇有低級學院。低級學校又分為五級：一級初等文法，二級中等文法，三級高等文法，四級修辭學，五級是專研究古典。在二級之高等文法中，教以言語的形式論及文章論，以拉丁語為主，多少教以希臘語，往往以摹擬錫西羅為能事。自二級以上，則禁用國語。在第四級之修辭級，多讀古文，亦習修辭與論理。至於古典級，則研究古代的歷史家哲學家之書。在上級學院，即與大學部相當，是以神學為主要的教科。雖亦教自由科或自然科學與哲學等，但祇作補助學科而已。遇必要時則教寺院法，亦視為神學之一部分，至於民法與醫學，則視為現世的學科而斥之。神學極重中世紀式的，是屬保守主義的，此外聖經與宗教會議的決定事項等，亦極注重。至於哲學，則以亞里士多德為主，討論亦注重。

此派極排斥當時人文主義的學風，認為不誠實，謂思想之自由，往往流於過激而不得健全，所以重視傳統與教權，施行中世紀的以祖述為主之教育。

教學上大部以教師之口授及筆記為主，多少參以教科書。其教式為「講義式」(prelectio)，在低級學院，則為本文的註釋與說明，在上級學院，則選定問題。加以講義。師生間均從一定的教規，絕對不許自由的評論。

關於訓育法則以意志之陶冶為中心，以養成謙遜服從之德為最大眉目。對於神與長上，是要絕對服從。此派的學生，除一般的祈禱外，各須行一種精神修養法，例如個別的祈禱與懺悔。對於基督之受苦及復活的反省等，須澈底的銘人肺腑。學生一律須入宿舍，除假節以外，不許休業。除指定以外的讀物，是一律嚴禁。若有反對本派的教義者，即質問亦不許。凡教師所說，雖片言隻句，亦須完全聽記。學生監是要嚴密監視學生之勤勉與進步狀況。

以上是單述此派的管理訓練上之干涉主義，此外倘採用一種威嚇式的訓育法。即設一種偵察員，遇有不良的學生，則在其他學生之前鞭撻之，以示於衆。遇有不勤勉者，則使坐特設之椅子上，使其他學生知為受辱。但他方面在訓練上，又利用名譽心與競爭心，其結果則使學生彼此爭揭他人之短，徒以勝敗之計較為事，流弊甚多。

惟有關於養護方面，此派的見解，略與中世紀主義異趣，即是對於身體方面的價值，亦知注重，助其發育。意謂「身體與精神同為神之所賜，故同樣養護之，乃屬對神之義務」因此，注意於青年睡眠時間之充足，食後命其休息一二時間，至於運動方面，則獎勵騎馬，游泳，遠足旅行等。

（七）厄斯伊逵派教育的興衰　此派的反動的教育，從時代的進步發展上言，則因其是恢復中世紀的故

態，誠可謂之落伍；但因其是反對當時人文主義的輕浮淺薄，與新教主義的過重理智，所以最初的教育家，均以熱心誠意從事，故自十六世紀之後半以迄十七世紀及十八世紀初葉間，是非常興盛。例如在第一世教主羅約拉逝世時（一五五六年）已設有百校，死後一百五十年間，則增至七百六十九校，殆遍於全世界。且至十七世紀時，每校少則三百人，多至二千人。其範圍又不限於歐美，甚至擴及中國與日本。此派中著名的人物亦不少。

但就反方面言，此派樹敵亦頗多。例如十八世紀法國的中等教育，幾乎全部在此派的掌握中，而當時法蘭西的大學，則大起而反對，無論教授與學生，均不收受厄斯伊達派的人。甚至一六二五年及一七二二年，法蘭西的大學，竟有反對厄斯伊達的同盟出現。至一七六四年，該派的教徒，悉被逐出法蘭西國外矣。

此派之被排斥，其理由有數端：（一）因其單顧及教會與本派的利益，而排斥其他各派。（二）因此派是信奉「目的能使手段變爲神聖」的主義之故。總之在十八世紀中葉因政治上的變遷，而排斥該派的風潮頓成激烈，此是事實的。從此逐漸被歐洲諸國驅逐，至一七七三年，教皇克萊敏十四世 (Pope Clement XIV) 亦無可如何，乃命厄斯伊達派解散矣。從此該派完全失勢，其後四十年，雖經教皇丕亞士七世 (Pope Pius VII.) 許其再興，但畢竟不能恢復昔日之盛況，以迄於今。

厄斯伊達派教育的受駁處，有以下諸點：（一）由於動機之不純粹。蓋因其視新教徒爲敵，而以教育單爲擴張舊教勢力之方便。（二）非爲眞理而愛眞理，完全使教師與學生成爲教規之奴隸，不許獨立自由的研究，沒却教育的眞精神。（三）單爲教權的維持計，完全忽視初等教育，使其陷於愚蒙狀態。（四）訓育上採威嚇主義，揭

發主義，結果使德育陷於歧途，有害於世道。（五）爲擴張勢力之故，竟採種種卑劣的背理的教育策略。

第三節　自然的唯實主義的教育

（甲）自然的唯實主義教育之眞相

（一）自然的唯實主義教育之意義　拉德開，夸美紐司，陸克，盧騷等的教育，均是以自然爲基礎而實施的，故可認爲自然主義的教育。屬於此系統的教育家，又可分爲「客觀的自然主義」與「主觀的自然主義」兩派，前者可以夸美紐司等爲代表，後者可以盧騷爲代表。但彼等又均兼具「唯實主義」（Realism）的色彩。「唯實主義」云者，可認爲一面包括「實利」或「功利」的傾向，他面又包括「實學」的傾向。以言乎「實利，」則是因其直接或間接顧及被教育者的實利與幸福之故。以言乎「實學，」則又因其對於中世紀的精神教育及人文主義的言語教育而特注重自然科學或實學之故。

雖則此數人之中，同是採自然主義，而在目的上，則仍有保持神本主義的宗教思想者，如夸美紐司是也。不過本期多數的教育家，類多具有自然的、實利的、實學的普通傾向，合三者而爲一體，故特認其爲屬於同一的系統。

（二）自然的唯實主義教育之由來　十七、八世紀間，其所以發生此種教育，實有以下諸理由：

（一）是受十六世紀之「人文的唯實主義」（拉卑利，孟丹尼）之影響。此外還受英國之自然的、功利的教育之前驅者彌爾頓的影響。總之十五、六世紀之實學的傾向，對於本期的自然的唯實主義教育思想，可認爲有傳統的關係。歷史家殆無不承認本期之陸克與盧騷，均同受孟丹尼的影響而來。即是十五、六世紀之自然尊重與

實學尊重兩種風氣，乃胎生本期之自然的唯實主義。

（二）是受時代之主潮的「理性主義」的影響。本期是屬理性主義時代，前既言之矣。其中尤因十七、八世紀之特別注重感覺與經驗方面，故又特可稱本期爲「經驗的理性主義」全盛時代。然而經驗主義之中，又分爲主觀的與客觀的兩種要素。注重主觀方面者，即尊重經驗之主體如感覺、直觀與思維等，是之謂主觀的自然主義。若注重客觀方面者，即尊重其內容之事物，如自然與實在等，是之謂客觀的自然主義。一般重視內容方面者，即以自然的事物之存在爲教育之着眼點，是之謂實學主義的教育。不專唯是，此種尊重現實性的思想，自然以人類之實際生活爲教育理想，從而又可認爲實利或功利主義的教育。

又在理性主義之中，姑不問其爲經驗的理性主義或觀念論的理性主義，總之均有主智的，合理的，合法的總傾向。所以綜括十七、八世紀的教育特色，不外是自然的，實利的，主智的三種主要色彩而已。

（三）當時社會的生活，實在要求此種教育。因爲當時的社會，已解除中世紀的宗教社會的生活之桎梏，視人類亦屬於一個自然物，且從理性主義的觀念哲學上，視「神」「自然」與「人」三者，均同屬理性之表現的存在物。因此，承認欲知「神」的眞相，先有了解「自然」與「人」的眞相之必要；同時承認人類的生活，有充分保全其自然的性能之必要。於是人類對於自然研究的興味，從此湧出，對於自然的，實利的生活之要求，已成一般風氣，其結果不能不於教育上表現此種趨勢。

（三）自然的唯實的教育之要點　據上所述，大致已可瞭解自然的唯實的教育之基調與意義，茲再說明

其本質的特徵。此種教育之目的，是在養成現實社會的「紳士」（gentleman），即是養成世俗式身心完成的個人（夸美紐司之神本主義的理想是屬例外。）此種類型的個人，雖仍不至於排斥合理的宗教信仰，但其主要的成分，乃在於具有實學的教養，紳士式的德性，以實現世俗的幸福的生活。陸克的教育思想中，表現此點最明瞭。盧騷亦大致同樣。此種人物，若與舊教的，人文主義的，新教主義的理想人物相比時，是大有逕庭。因爲舊教的教育，是以造就超自然的類似神性的人爲目的，人文主義是以造就具有古典的人文的人物爲理想，而新教主義的教育，則融合斯二者於一爐，均未徹底發揮自然的與現實的兩方面的眞諦。

再從教育之實際方面觀此種教育，在教材上則以實科爲主，在教學法上則遵照自然的順序。至於舊教的教育，則排斥實學，採成人本位的教育法；人文主義的教育，則爲言語雄辯等所拘，方法上未能貫徹自然；新教的教育，亦不甚當重實學而較重聖經與人文的學科，方法上亦未十分遵照自然的秩序。總之自然的唯實的教育之內容，大概如上所述。

（乙）自然的唯實的教育家

自然的唯實的教育最顯著表現者，首推英國，此當以陸克爲代表；其次爲法國，以盧騷爲代表。何以英法兩國，獨見此種思想的完全表現？蓋因兩國的國民性，均爲經驗的，所以欲貫徹經驗的理性主義。至於德意志與大利方面，則以拉德開，夸美紐司爲代表。但二人的教育思想，其中仍留存中世紀的宗教之遺蛻。蓋德意志的國民性，比於英法兩國，多具理想的要素。茲將各教育家分述於左。

(一)培根

(一)略傳　培根 (Francis Bacon) 者，英國倫敦人，以一五六一年生，一六二六年死。十三歲時，就學於劍橋之千里達學院 (Trinity College)，對於當時的教學法極不滿意。畢業後遊巴黎，接其父之訃文而歸國。後研究法律，欲事政府而不果，欲為實業家而又不得志。一五九三年，為國會議員。迨英王詹姆士一世 (James I.) 即位，為大狀師，復為大法官（檢事長）一六一六年，充樞密院顧問官，翌年，為掌璽大臣。但其後竟因疑案事件，被處以禁錮之刑。

(二)培根與唯實主義　培根雖非教育家，但其所著新工具 (Novum Organum)，大有影響於近代的科學，此為「歸納的論理學」之書。氏的論文中，雖有教育論的部分，但其在教育史上的地位，並非在此一點，却在其著新工具一書，成為自然科學研究法（近世科學）之父，間接上大有影響於教育研究之一點。氏曰：「吾人實可稱為自然之信從者或說明者。故吾人唯藉觀察與思維，始能認識與理解自然活動的方法及其秩序。但此種方法與技術，不能超越自然。智識者力也。故尚未認識原因之時，實難見效果。唯順從自然者乃能征服自然。在思維上所認為原因者，在實地行動上可為模範。」又曰：「吾人若常依賴實驗與觀察，則其研究則不至成為機上的空談，而可得全物質界的普遍法則。」

氏是排斥向來學問上的方法，是屬武斷的，演繹的，思辨的，故主張以自然的事實為對象，用歸納的方法以認識其理法，且應用之於實踐上。

當時歐洲的社會，已有多數的自然科學家，例如哥白尼，蓋里略，刻卜拉等均是。故培根實際上未得稱爲自然科學家之祖，但關於自然科學研究的方法（即歸納法）尚未有人明瞭表示，此則氏之首功也。

（三）培根與教育　培根是富於尊重自然的思想，及主張採用自然的法則爲一般實踐的基礎。此點大有影響於拉德開，夸美紐司等的教育思想，生出「順從自然」的主義。至其歸納法，亦爲後來教育研究上所利用，在此點可認氏爲近世主義的教育之先驅者。

至其教育論中分爲「教師論」「教學論」兩方面。此中有如下之語：「社會須敬重教師，」「教師當抱園丁的態度，以教育兒童，」「教學不可流於速成，」「教學須以兒童之自學自習心爲基礎。」

（二）拉德開

（一）略傳　拉德開（Wolfgang Ratke），德國之荷斯丁（Holstein）人，生於一五七一年，卒於一六三五年。經漢堡的文科中學畢業，而入羅斯托克（Rostock）大學，最初研究哲學與神學，欲爲神學家，因事中止，轉習希伯來語。後赴荷蘭，逗遛八年，研究語學與數學。

氏原屬宗教的信仰家，以「出於神，聽於神，歸於神」（Von Gott durch Gott zu Gott）爲標語。但他方面又想出新的教學方法。因此，自一六一〇年以後，欲以上述之新教學法達到自己的理想之故，特奔走四方，希冀學校之設立，但不見效。偶因受知遇於魯鐸維（Ludovige）侯，聘其往自己的領地葛丹（Kothen），於一六一八年設一個六學級的學校。此實爲氏最初實施其新教學法之學校。不料費與視學官不睦，遂坐以侮辱之罪而下獄。

赦免後，於一六二〇年赴馬遠堡（Magdeburg），再經營學校，仍歸失敗。氏以鬱鬱不得志，遂患半身不遂症，賫志以歿。

（二）葛丹的學校　此校分六學級，一，二，三學級教國語，四五學級教拉丁語，六學級教希臘語。更細述之，一級是用祈禱，聖經的格言，問答的對話等，以學習發音及言語。其教學法是綴字法。二級則教習字與讀書。三級則教國語的文法，四五兩級則以拉丁語爲主，六級特教希臘語。其他尚有算術，唱歌與宗教等。所可注意者，其選擇之學科，多具近代的色彩。

（三）教育思想　然則拉德開之教育思想尤其是新教學法果何如？氏所著教育書有三種，從此可窺其意見，但其精采處可括爲十條原則如下：（一）教育是對於一般人的事業，故無論男女，均應施以國民教育。（二）最初應專教國語，讀法須與書法同時並授，此名爲「記誦法」。（三）一時祇可教一種言語或一種科目，此稱爲「教材排列上之單行法」。（四）一切教學，須依據自然的順序與過程而施之，即由簡單而至複雜，由既知而進於未知。此可見氏之自然主義的教學思想。（五）先宜舉實例，然後及於原則。此實根據培根的歸納法，反對向來用強迫的命令的手段，使兒童記憶事物的法則與一般概念者。（六）當說明事物時，須先示以概括的全體，然後示及各部分之詳細。（七）教學上須有統一，例如就言語的教學而論，須用同樣的形式，使前後統一，以便於兒童之理解。（八）教學須先用本國語，迨成熟後，方可用他國的言語。（九）教育不可出於強迫，須用溫和的方法行之，故不宜施體罰。（十）在指導與訓育上，男生須用男教師，女生須用女教師。

以上是關於教育與教學上的思想，此外氏之「教師論」中，亦有下述的幾點可注意者：（一）教師須信奉路德之教（因氏是新教徒）敬虔而富於學殖，且精於教法。（二）教學須精密的，自然的，明瞭的。（三）教學之際，須爲兒童設身處地適於其實際需要。此見解是與現代兒童本位的思想相同。（四）教師須注意周到，不可令兒童過勞。（五）須注意兒童天賦的差異，而施適宜的教學。此與現代之適應個性的教學相一致。（六）難與易的課業，須更迭而教，即在困難的學科時間後，繼以容易的。（七）須令一切兒童保持其注意。（八）學生若無進步，教師須承認，勿妄加稱讚。（九）賞罰在不損害學生對於教師之愛的範圍內，可酌量行之。

總之拉德開可認爲自然主義，兒童本位主義，近代主義的教育思想家。但其理想方面，是傾重於新教主義的宗教之完成，實利主義的色彩較薄，與下述之夸美紐司同出一轍。

最後，當時關於拉德開的批評，往往有過於冷酷者。例如當葛丹學校失敗時，有人評之曰：「世間賞讚拉德開過實，期待亦過多，實逾於拉德開本人的能力所及」云。但氏雖然局量褊狹，自信過甚，以致大招物議，但其新教學法，在當時仍不愧爲進步的意見。

（三）夸美紐司

（一）**略傳**　夸美紐司（Johann Amos Comenius）者，奧國之摩拉維亞（Moravia）之尼匿茲（Nivnitz）村人，以一五九二年生，一六七〇年歿。是屬於新教徒。父以水車磨粉爲業，亦屬熱心的新教徒。在氏十歲之時，父母相繼逝世。年十六，初習拉丁語，一六一一年入訥疏大學習神學，一六一三年，轉入哈德堡大學，仍習神學。畢

業後，暫回故鄉當教師，至一六一八年轉任福爾涅克(Fulneck)之學校校長兼牧師職，是其一生最得意之時期。在此淹留者三年，其後因「三十年戰爭」起，此地被西班牙的侵入，新教徒戰敗，氏的藏書，原稿與財產，均喪失無遺，妻子亦相繼逝世，彼又因不信奉舊教，故遂被逐於國外。一六二八年避難至波蘭之黎撒(Lissa)，充該處的文科中學教師，淹留十三年。其名著之大教授學(Didactica Magna)，即在此地執筆，至一六三二年脫稿，但其出版期，則因戰爭及其他關係，大為延遲，直至一六五七年，始在荷蘭出版。一六三一年，復著語學入門(Janna Linguarum Reserata)氏竟因是書名傳天下，各國多有禮聘之者。其後至瑞士，逗遛七年，從事於學校教師及學校用書之編纂等。一六四八年，歸黎撒，自一六五〇至一六五四年，至匈牙利，從事於薩羅巴達(Saros-Patak)地方的學校之改革，而其名著之世界圖解(Orbis Sensualium Pictus)，亦即成於此時，至一六五八年始在德國發刊。一六五四年後歸黎撒，第二次喪失其書稿及財產，遂變為無家可歸，流離於四方，會荷蘭富豪基爾(Geer)之子，待以父執之禮，招至晏士悌打姆(Amsterdum)自宅中，以授徒及校書為業，得終餘年，至七十九歲而逝(時一六七一年十一月十五日)。

(二)**著書**　氏一面為實際教育家，他面又為教育思想家，雖在戰爭流離之際，不遑寧處，亦常執筆，所著書籍與論文不少，但其代表的著書，則為上述之三種。(一)語學入門一書，實為世界讀本之嚆矢，不特譯成歐洲各國語，即亞拉伯、土耳其、波斯、蒙古語等亦曾譯之。(二)大教授學一書，氏自認為是說及「教各人以一般的事物之方法」，無怪歷史家批評此書為「教育學」書之最初出者。(三)世界圖解一書中，是認物識字的一種方法，

與中國式之「益智畫」略相當，其中插圖百五十一幅，均爲有系統的連絡，欲使兒童從感官上獲得正確的智識，是插畫教科書之嚆矢。

氏之教育說，可在大教授學一書窺之，是書共四篇；第一篇是教育通論，闡及教育的本質與目的；第二篇爲教學論；第三篇論道德的陶冶及學校的訓育；第四篇述學校的系統。全書的組織甚精密。

（三）教育理想　氏的教育理想，是建於神學的世界觀人生觀之上。氏以爲人是由神賦與三種使命，此見於舊約的創世記之中。所謂三種使命者：（1）爲理性的創造體，（2）爲支配自己與萬物的創造體，（3）爲神的肖像體。爲盡此三種使命計，故人之稟賦上即具有德性，智能，信仰的種子。此三種種子，雖從社會交際上可得到某程度的發達，但究竟不能完全，所以有教育之必要。故教育之目的，即在培植此三種性能以完成固有的使命。分析言之，即教育之任務，（1）在於智識之養成，（2）在於德性之陶冶，（3）在於宗教信仰心之啓培。欲達以上之目的，教育實際上所應注意之事項爲（1）教育的時期，（2）教學的方法，（3）訓育的方法，（4）養護的方法，（5）學校與學校的系統五者。此爲夸氏的重要意見，以下分述之。

（四）教育的時期　教育之任務，既在啓發人類天賦的三種性能，然則教育實施上最適當之期間，究在何期？夸氏則答以在「少年期」。氏認少年期爲教育最適之機會者，其理由有六：（一）因人生之初期，往往性質不定，易入歧途，且有浪費時間的傾向，故當及早教之。（二）少年的學習，乃爲生活準備的性質，倘不利用此期爲準備，則有一去不返之虞。（三）一切有機物，在柔軟的時候，則易屈易伸，若既成硬直，則不復有屈伸之可能。少年期

者，正屬柔軟期，故其「可教性」(educability)最大。(四)神是特與人類以少年期，以便於形成品性。(五)在少年期所得之智識與習慣，其永續性最大，可以保持至於日後。(六)在少年期若不施以良好的陶冶，則易陷於惡劣的習慣與品性。

(五)**教學的原則**　氏在教學上的基本觀念，是在於「遵從自然的法則」。但氏之所謂「自然」者，並非如盧騷或現代之兒童本位的教育家等所倡之「兒童本位的主觀的自然」，乃從反方面以「客觀的自然」之法則為教學上之規範者也。故教育史上稱其教育思想為「客觀的自然主義」。然則夸氏何以竟主張此種迂遠的「自然主義」？關於此點，其著書並無何等說明，但亦不難作以下之推猜。因為氏受當時理性主義的影響極深，所以視人類亦為自然物之一種，凡貫通自然界的法則，亦即認為適於人事界。然則自然界之通則為何？曰，即是「宇宙的理性之法則」也。氏以此種見地為背景，其主張客觀的自然主義也固宜。

總之夸美紐司的教學思想，是見於其大教授學之第十六章中，可綜括為以下九個原則：

(第一原則)自然之生物，是選擇適當時期，例如草木之當春發芽是也。故教育上之採此原則，當注意以下三者：(1)教育當始於人生之春的少年期；(2)每日學習以晨為最適；(3)當順兒童之年齡排列教材，以便於理解。

(第二原則)自然之造物，是豫先準備材料，例如鳥之集草根以營巢，木匠之備巨木以成室是也。教育上採此原則，當注意以下五點：(1)先準備教育上所必需的書籍與教具；(2)先使兒童辨認實物，然後從言語上

發表；（3）言語不當從文法上學習，當從名人著作上習之。（4）先教以事物本身的智識，然後教以相互關係的智識；（5）先示實例而後規則。

（第三原則）自然之造物，以選擇適當之材料及適當之方法爲主，例如鳥之不孵石而孵卵，大匠之選良材而削爲板，園丁之選良苗而移植等是也。教育上採此原則，當注意以下三點：（1）已入校的兒童，須使專志學業；（2）須先引起兒童有適於受業的豫備性；（3）除去學校一切妨礙注意之物。

（第四原則）自然的事業，是逐一完成漸進，有條不紊，例如鳥之身體，先骨而後血脈之類。故教育上亦要：（1）一時不可教兩種不同的教材；（2）一科的教學既畢，方可移於他科。

（第五原則）自然是由內部發達而至於外部的，例如植物由細胞攝取汁液而向外發育是也。故教育上亦要：（1）使兒童了解事物而後記憶之，此兩者未畢，不能強其作口頭上或書法上的練習。（2）教師須使兒童之理解力敏銳，及熟悉其練習法。

（第六原則）自然之構造事物，是由一般而至特殊，例如鳥類之發生，先完成全體的脈絡，而後完成頭部及其他局部；又如畫家之繪像時，先繪顏面之全部，而後及於眼，耳，鼻等局部是也。故教育上亦要：（1）無論言語，學術，技藝等，均須先授以簡單的初步，使兒童通其大意。（2）然後可授以實例及原則。（3）再次授以例外及不規則的，以構成系統的智識。（4）遇必要時，更須加以註釋。

（第七原則）自然界以循序進行爲原則，決不爲突飛的。例如雛鳥之離巢，先集於巢上，次飛至附近樹枝，最

後乃翔於空。故教育上亦要：（1）各級的課程須排成階段，使前段可爲後段之豫備。（2）時間之分配，亦要使各年各月乃至各時間，均有一定之課業。（3）時間之劃分與教材之配置，均須嚴重遵守，不可濫加省略與變更。

（第八原則）自然的事業，其進程必達完成方止，斷無中輟之理。故教育上亦要：（1）一旦入學的兒童，在其智識，道德，信仰未完成之前，不可退學。（2）學校須在閒靜之地，避去喧囂與誘惑。（3）豫定的課業，須以不懈的精神勵行。（4）無論在任何口實之下，均不許懶惰。

（第九原則）自然對於障礙之排除，用意極周到，例如母鳥孵卵時，必避風雨之類。故教育上亦要：（1）兒童除適於學級用的教科書外，不可使有他種書。（2）此種書籍，須適於智識，道德，信仰之豫備。（3）無論在校內校外，均不可使與惡友相交。

以上所述之九個原則，是專從鳥類之生活的比擬中想出者，此外尚有從太陽之運行與草木之生長狀態中想出者。總之夸氏是單利用客觀的自然之理法，以作教學之規範者，尚未貫徹兒童的心意與其實際生活方面，所以仍覺不足。但其途徑雖頗覺迂迴，然既主張教學須適應兒童之自然發達，及由具體而進於抽象，須以直觀爲先，教材與教學均須有相互的關聯，注重興味，及以兒童之活動爲基礎等，均不能不認其大有價值。此種思想，雖則在夸氏以前，已經由拉德開，培根，孟丹尼，拉卑利，彌爾頓等斷片的主張，但均不如夸氏所說之有系統。此種自然主義的教學思想，對於後代的教育是大有影響的。

（六）**訓育論**　氏爲達其教育目的計，一面主張教學的必要，他面又主張訓育的必要。其訓育之目的，在使

兒童積極尊重道德而體驗之。其方法則禁用鞭撻，而以撫愛爲本，獎勵兒童之德性，使根據自由意志而實踐之。若是，則可以養成明察，勇敢，正義等根本的德性。

氏更論及宗教心的養成法。宗教心云者，是指對於神之認識與畏服，以沐其恩澤爲無限之滿意者。其養成之法，在使兒童辨別現世與來世的關係，認明現世祇爲來世的幸福之準備。藉聖經的研究與基督的摹倣，可以驅除自己的妄見而唯神是從。

觀此，則夸氏的終極理想，乃在天國的生活，其視現世的教養，祇爲未來的生活之準備手段而已。此明明是未能擺脫中世紀的舊思想，亦因彼是一個敬虔的新教徒，所以作如是觀也。然此點正與近代的思想大有差池，故特要注意。

（七）**養護論**　夸氏雖爲基督教育，且仍帶中世紀的色彩，但其重視體育之一點，則與中世紀的見解異。即承認身體的價值，而注意於其發育。彼說明身體不可不養護之理由，謂其爲精神之寓所故也。例如腦髓有病，則思想爲之窒礙，肢體柔弱時，則精神亦柔弱，是二者切切相關也。然則養護之道如何？（1）飲食之選擇，（2）飲食之節制，（3）關於作業與休息，須充分加以注意及考慮。

（八）**學校論**　夸氏是承認學校的教育爲必需的，其理由如下：本來教育應由父母司之，但實際上，父母往往缺乏必需的時間與能力，究成爲不可能。於是不能不另靠學校爲父母之替代的機關，使兒童完成其天賦的使命。況且學校教育之中，有爲家庭教育所不能得之利益處，例如聚多數兒童於一校，自然生出相互的競爭心與

奮發心，此在家庭所無者。以上是夸氏贊成學校教育之消極的與積極的兩種理由。本此見地，氏乃主張兒童無論貧富男女，一律均須入校受教。且謂欲使兒童眞正成爲神的肖像時，則學校科目，須涉及多方面，有使兒童了解一切事物之必要。此種多方的陶冶之主張，尤堪注意。

但教育爲適應兒童之發育階段計，又不能不將學校之系統，劃分爲一定階段。氏從此立場，所以又主張規定如下之學校系統：保姆學校——國語學校——拉丁學校——大學。以現代之學校系統比較之，即於大，小，中三段學校外，加入幼稚園一段，成爲四段制。

（一）保姆學校亦可稱生母學校（Schola Materna）者，是附屬於各家庭中，以兩親尤其是母親當其任，是施於自初生以至六歲的兒童。其教育內容，以養成秩序，節制，清潔，敬虔之德爲主眼。加授以關於周圍的事物之簡單智識。因此，氏特爲此種保姆學校而著有專書，是可注意之點。總之此保姆學校，是與今日之一種家庭學校相當。

（二）國語學校或可稱國民學校（Schola Vernacula），是收容六歲至十二歲的兒童。氏認此種學校，應由各市鎭鄉分設。其教育目的，在授兒童以全生活上有用的事項，即以一般的國民的陶冶爲主。至於教科，則以國語爲主，兼課算術，歷史，宗教問答，聖經等。夸氏是反對向來的思想，謂在尙未習國語之前，不可教以拉丁語，故主張特設此一段國語本位的學校。

（三）拉丁學校（Schola Latina），即是文科中學（Gymnasium）。此應由各市設立者，其目的是對於國

語學校畢業十二歲以上的少年或青年，施以六年的中等教育。學科為德意志語，拉丁語，希臘語，希伯來語，文法，修辭，論理，音樂，天文，物理，歷史，倫理，神學等。但氏是主張各年級是由主要的學科而分，共分為文法級，自然學級，數學級，倫理級，論理級，修辭級六者。

（四）大學（Academie）是收容拉丁學校畢業年在十八歲以上之青年，更授以高等學術。氏認在大學校中，應廣設圖書，使學生便於自修自學。

以上是夸美紐司的教育思想之概要。觀此，可見氏一面為教育學者，他面又為教育實際家。至其所懷抱的教育思想在目的上論雖屬宗教主義（新教主義）的，現世輕視的，但除此一點以外，其他各方面，均屬近代的進步的思想。尤以在其教學思想中，包含自然主義（雖未進至主觀的自然上，略覺不足，）直觀主義，實學主義，自學主義，多方的陶冶主義，國語重視等成分，此為吾人不能不注意者。且關於學校系統的思想，亦屬極完整，與現代的制度相似，更不能不認為進步的。

（四）陸克

（一）略傳　陸克（John Locke）者，英人，生於一六三二年，卒於一七〇四年。父為法律家，是一個極敬虔的清教徒，故氏少時即受謹嚴的家庭教育。十四歲時，入惠斯民士達（Westminster）的公立學校，十九歲則入牛津大學，專研究自然科學，哲學，醫學三者。二十四歲得 Bacralaurlus 學位，二十六歲時得 Magister 學位，一六六五年被任為英國駐德公使館書記官，翌年歸國，受沙夫德斯比利（Schaftesbury）伯爵之知遇，聘為顧問，彙

充其家庭教師。其後十四年間，在政界與伯爵共進退。一六七二年，伯爵爲內閣總理，彼亦爲其秘書，翌年，伯爵因受英王詹姆士二世(JamesII.)之嫌疑而退職，彼亦逃往荷蘭。其後一六八八年，維廉三世(WilliamIII.)即位，推薦爲駐柏林公使，因辭不就。祇一面充當家庭教師，他面從事於哲學，政治，教育等之著書及論文等。氏因身體虛弱，故終身不娶，卒年七十有三。

(二)著書及其立場　氏本爲哲學家，故其教育學說之根抵，亦在於哲學。其名著有二：(一)爲悟性研究(Essay Concerning Human Understanding)，是哲學上之大作，一六九〇年出版者；(二)爲教育意見(Some Thanghts Concerning Education)，是彙集自己的家庭教育經驗及與友人討論之意見而成者，一六九三年出版。氏在哲學上之立場，是爲「經驗派」(Empiricism)哲學之嚆矢，與大陸之「合理派」(Rationalism)所主張之先天觀念論或「先驗論」(priority)相反。以爲一切觀念皆由後天的經驗而生，並無所謂先天的經驗，亦無所謂先天道德，先天良心等，而此種後天經驗之來源，是由於五官的感覺，所以認「感官爲智識之五窗」(five windows of knowledge)。既認感覺爲外面的經驗，同時認反省爲內面的經驗，其作用是爲記憶，思維，疑惑等。彼以爲兒童之精神，在先天原無一物，有如「白紙」(blank paper)，一切觀念，乃從後天附加，如書字於紙然。此種「人心機械論」，實開以後海爾巴脫的思想，與法國十八世紀的唯物論者之「人身機械論」正相對比。此大可注意之點。

又陸克的教育見解，是以心理學即兒童之心意研究爲基礎者，故亦稱爲「心理學的教育論。」其教育意見

一書，是由養護論，道德教育論，智識教育論，家庭教育論諸部分而成。

（三）教育萬能的見解　陸克的經驗主義的哲學，是與觀念的理性主義（如笛卡爾，萊比匿茲等）相反。彼認兒童心意之最初狀態，純視經驗之如何而可以自由製造，易言之，即是視教育如何，而可以自由製造人心與品性。此即爲一種「教育萬能論。」氏言：「兒童之精神，在先天無固定之形，故吾人可以隨所欲而自由鑄造之。教育者，不外是任意鑄造兒童之精神，使成一定之模型也。人之所以爲善人或爲惡人，全視教育之良否而決。」

陸克此種經驗說，其實中有一大缺點，即是在忘却「認識之主觀的力。」因此，其教育萬能論，在理論上固然不能承認。實際上教育亦決非萬能。陸克祇鑑於當時之空虛的先天觀念論太過跋扈，故施以「經驗尊重」的注射針，因此不能不認其可爲救時之藥，然其弊則未免矯枉過正。

（四）教育理想　陸克的教育理想，簡言之，即在「紳士」(Gentleman) 的養成。然則所謂「紳士」之資格又如何？彼以爲須完備（1）道德 (virtue)，（2）知見 (wisdom)，（3）禮法 (bleeding)（4）學藝 (learning) 四者，始克當之。

所謂「道德」者，「正其心而與神的觀念感通，」如是則言論誠實，對人懇切。所謂「知見」者，非單指智識之內容言，乃指「在現實社會具有處理事務的能力」言。此即指經過鍛鍊後所得之慧眼與常識，足以周應世務的智能而言。但彼是極端排斥狡智詭辯。所謂「禮法」者，是指「能使人樂與交接之應對術」而言，即排除粗鄙，輕侮，誹謗，攻訐等惡傾向，而達於平易近人者。最後所謂「學藝」者，是指各種實實的智識技藝而言。此四種資格，

是極通俗的，故可認陸克關於個人上的教育目的，頗已發揮盡致，

（五）教育方法　可分為養護法，訓育法，教學法三者言之。

（一）養護法（亦即體育）上的意見。氏在教育意見之開卷中，即揭（健全之精神宿於健全之身體）一語，痛切言之，可見其異常注意體育與養護矣。其養護的方法，是採用「自然主義的鍛鍊法」—即衣服須寬舒，勿緊束身體，無論寒暑不可戴帽，又宜跣足，至不得時始穿薄靴，天寒亦不近火，祇曝於日光。食物宜淡泊，毋過食，毋服藥。睡眠須充足，以八小時為度，須早眠早起，呼吸新鮮空氣，作活潑的運動，獎勵冷浴與游泳，以圖肌膚之強壯。

（二）訓育法（即德育）是以克己主義為原則，此中又分為消極與積極之兩法。消極的方法，是在戒忿怒，壓抑虛榮心，不貪美食，以克己制慾的手段養成服從理性之習慣。積極的方法，是在用禮儀作法，以養成廉恥，謙遜之美德。關於賞罰上，氏是提倡「自然的懲罰法」(natural punishment)，與厄斯伊達派的「人工的賞罰法」相反對。所謂自然的懲罰云者，凡合道理的行為，自然得好報，背理的行為，自然得惡果之意。此種思想，後為盧騷，斯賓塞，愛倫凱 (Elen Key)，孟德梭利 (Montessori) 等積極採用，是現代之一種主要的教育見解，不過不可流於極端耳。陸克是極端排斥體罰，不特謂懲罰不宜多用，即獎賞若濫用之，其價值亦減少。

（三）教學法（即智育）是以實用主義為本。氏因此反對中世紀經院哲學的學風，同時反對人文主義之過重形式的言語的方面，而選擇教材，以利用厚生為主。彼以為純粹的智識，形式的言語之研究等，雖為養成純粹的學者，文學家，雄辯家之所必需，但為養成通俗的紳士計，是屬不必要的。因此認定通俗的紳士所必要之學藝，為

讀書，習字，博物，理化，幾何，天文，解剖，此外爲歷史，法律，修辭，論理學等。但在言語方面，則主張先學國語而後學法蘭西語及拉丁語。

最後氏是極端提倡家庭教育，與夸美紐司之重視學校教育的見解不同。故其對於學校有如下之膏議：「兒童之入學校，所得不償所失。何以云然？因爲兒童之在學校，其學應對周旋之禮，從而放胆，且藉相互的競爭，而令動作活潑，固未嘗無益。但他方面往往感染惡風，以致精神上陷於不德，行爲轉覺不善，消失在家庭生活中所原有的天眞與美德，而流於粗暴無恥，其結果則變成好事的，陰謀的，狂暴的少年。」

（六）**陸克的思想之長短**　氏的教育思想，其長處在於自然的、實用的方面，可算十七、八世紀的教育家中之最合現代式者。無論在教育目的上或在教育方法上，其所說均有與前人異趣者，此極可注意。但其短處則在（1）輕信教育之萬能，（2）太過重視家庭教育而誹謗學校教育，（3）單顧及個人的完成方面而忽視社會方面，（4）偏於上流階級的紳士教育而忽視平民教育。最後兩種缺點，本屬當時社會一般的風氣，不能單以此責備陸克也。

吾人通讀陸克傳，覺其中有可取法之點如次：（1）頗長於醫學及衞生體育的智識，（2）哲學上的著述頗多，（3）重視德育，（4）提倡實用的通俗的教育，（5）所說平易而得要，（6）重視良好習慣之養成及益友之選擇，（7）品行高潔，（8）思想在時代之先。

（五）盧騷

（一）**盧騷的本領及在文化史上的地位**　盧騷者在西洋教育上實屬極難評定之一人，亦猶莊周之在中國的哲學史上，文學史上，均極難評定者然。試先問盧騷究屬何種人物？謂其爲教育家歟？但在實際教育上，彼雖偶充家庭教師，不過毫無實際教育家的功績。若謂其爲教育理論家，則彼實未曾著有一冊的教育專書（愛彌兒祇是一部小說）故實際上仍不配此種資格。謂其爲文學家歟？彼雖有評論及小說等之著述，是對於此種資格較接近。但其文學上的作品，從藝術上觀，誠然缺乏詩的藝術價值，若與哥德，西拉等大文豪相角，不啻小巫之見大巫。

然則謂其爲哲學家歟？雖哲學史上亦偶有以此種徽號推戴之。然究其實，彼既無一冊的哲學上之專著，並不備哲學家的風格，且無組織的邃密的思想，故不能與康德，黑格爾等絜短量長也！將謂其爲政治家與社會改造家歟？彼雖有民約論（Social Contract）的著書，爲法國革命之導火線，影響於政治法律上不少；但本人並未曾一日爲官，亦未嘗參加政治生活，更未作街巷的宣傳運動，因亦不能遽認爲政治家或社會改造家。然則謂其爲音樂家歟？彼雖在流浪生活中，曾鬻其所作樂譜以糊口，或以此竟認其爲一個無名的作曲家。但無論就藝術上，樂理上，作品上論，均不足以擬大音樂家如比托文（Beethoven）等之一腳趾。

然則盧騷果爲何種人物？曰、祇屬一個「自由的思想家」而已。且其思想，實屬古今稀有的，一生的本領固在此，其佔文化史上不朽之地位者亦在此。惟其爲自由的思想家，所以無論對於哲學，文藝，自然，政治，社會各方面，均有關係，同時不局於一隅。氏的人生觀，匪屬於神性的，匪屬於動物的，乃徹始徹終屬於人性的。故其教育目的，乃在完成一個自然人與自由人。故其描寫自然人的本質，淋漓盡致，毫無虛矯，此所以難能可貴也。一部教育小說中之

主人公的愛彌爾卽屬於其理想中之自然人也。

動物的生活之描寫，是太過簡單；神的生活之描寫，又屬過於幽遠，前者則否認性靈，後者則否認肉體，是均與人性相隔一重。人性者是兼具性靈與肉體，所以教育上要雙方並顧。世界惟有人性最爲複雜，故人性的教育可算最難。古來的教育家，其描寫人的本質，未有如盧騷之深切著明者，此卽其在文化史上與教育史上之偉功。

（二）略傳　盧騷 (Jean Jacques Rousseau) 者，瑞士之日內瓦 (Geneva) 人，以一七一二年生，一七七八年死。父爲鐘表匠，其先出自巴黎崇奉新教的貴族之門。母爲牧師之女。據歷史家言，父母雙方均富於情感之人，尤以其父是近於小說的浪漫性格。氏之初生，其母卽因產後罹病而死。最初是養於舅母之家，後復歸其父養。盧騷生性活潑，因舅母過於寬大，其父的教育又過於不規則，所以氏自少年時代卽不拘行檢，純任感情生活，不與常兒交遊，惟耽於閉戶讀書，尤以小說爲嗜好品。

八歲時，其父與法蘭西的軍官有隙，離日內瓦，乃養於叔父之家，其叔使之就學於某牧師。牧師爲人極慈和，不甚拘束之，故盧騷得到自然的自由的教養。其後篤信「性善說」，正爲此故。但十歲時，偶因小事受牧師叱責，憤而復歸叔父之家，自是不肯入學校，祇與常兒遊戲度日。因狀貌可愛，故多矜憐之者。年十二，至某公證人之家學習，不久，又復歸家。十四歲，更爲印刷工的藝徒，亦不滿意，而歸其叔之家，此時已染有說謊狂暴等惡德。十六歲時，竟離其叔，作漂浪生活，其叔亦知彼陷於墮落，與之餞行而別。觀此，可見環境與教育於人之品性上大有影響矣。

在放浪生活中之盧騷，輾轉流徙，旅囊已罄，偶就舊教之某牧師而改爲舊教徒（其世家代代本爲新教徒，）

得該牧師的紹介，遂托身於窩連（Waren）夫人之宅，夫人年二十八，性極慈悲，對於氏大表同情，乃送之往意大利之某僧庵，從事於宗教的修養。於是盧騷蹤亞爾布山而入意大利之僧庵矣。不料此僧庵異常陰鬱，有如監獄，盧騷自不肯留，僅居九月，即逃出，再作流浪生涯。

其後往銅版匠處習業，又復失敗，轉爲某貴婦人之書記，則由盜竊珍貴的綬（ribon），以致逐出。乃供職於某伯爵之家，又因與伯爵之侄女發生戀愛，而致解職。遂作第三次的放浪生活。此時因無處覓食，復歸窩連夫人之宅，往蔣又復三年。

懇切的夫人，毫不叱責，仍收留之，送之往神學校，不久又逃回。乃使之學音樂，亦不能竟其業，夫人乃送之往里昂，而自己則往巴黎。其後盧騷或與惡友遊，或作音樂教師，遂作第四次的放浪生活。

至一七三〇年，聞窩連夫人回國，乃作第三次寄食於其家，從此直至一七四一年，二十九歲時，長居於此，竟稱夫人爲母。其間氏曾招集鄰近的女子，教以音樂，祇有一女子與之發生戀愛。窩連夫人見狀，忽生妬忌，自己竟與盧騷私通，但夫人比盧騷年長十二歲，祇作一種「男妾」畜之。而氏之作情夫的生活，實在此時代。此時氏一面管理夫人的財產，一面從事於讀書，從陸克，萊比尼茲，笛卡爾，奈端等哲學家，科學家，教育家等著書中，得到理性主義的哲學思想，及性善主義，自然主義的教育思想矣。

其後兩人經久居，又復厭棄，且盧騷因抱病，乃轉地療養。不料在途中又受某婦人之欺，彼此發生關係，竟忘記窩連夫人矣，迨用費既罄，乃作第四次訪窩連夫人，則見夫人已屬意於他男子，冷遇盧騷。兩人的關係從此告終，而

盧騷更就第五次的流浪生活，時年二十九歲。其後曾在里昂當家庭教師一年，復回巴黎。

抵巴黎後，或編樂譜，或寫滑稽劇等以糊口，交遊漸稀。偶受知於孟丹尼伯爵，曾任腓尼士大使館之書記，在職一年半，因與大使爭論而解職，仍回巴黎。氏因積年經驗，深知文明社會之惡德，從此攻擊社會。在巴黎久居，竟與旅館之下婢結緣，生子五人，但無一經自己之手養育，均送入育嬰院，可見其放浪性格之一斑。但此時漸與上流人交結。蓋因一七四九年，狄昂學藝院(Academy at Dijon)揭一懸賞論文，題爲科學藝術之進步，果令道德墮落歟，抑純化歟？(Has the Progress of the Sciences and Arts Contributed to Corrupt or to Purify Morals?)。氏提出論文，主張科學藝術之進步，於風俗道德改良上，實際無甚裨益，竟列一等獎至一七五〇年（三十八歲）始得獎金。

自得獎金後，文名大噪，復應第二屆的懸賞論文，題爲人類不平等起源論 (The Origin of Inequality Among Men)，是屆雖不曾得獎，然已使其聲譽益著。以後氏之生活，實可謂浮沉無定。一七六二年，五十歲時，著民約論及教育小說愛彌兒。民約論因觸犯政府之忌諱，不特被焚，氏本身且受迫害，乃逃往瑞士，更轉渡美國。其後因宣誓不再著反宗教與反政府等文字，始許復回法國，至一七七八年逝世，年六十六歲。

綜觀盧騷一生的行狀，吾人一面佩服其爲天才的自由思想家，他面又惋惜其爲意志太過薄弱而感情過於激烈的流浪性格的人物。觀其所就各種職業，無一能繼續成功，與婦人發生戀愛，亦變幻反覆無常，斯不能不認其爲缺點。然自自然主義與自由主義者觀之，或認此種率性任行的衝動，正屬人性之自然，亦未可知。所以關於盧騷

的月旦，誹之者固千百，而譽之者亦千百，實仍不愧爲非常人。

（三）**著書與論文**　盧騷不是一個多作家，揭其主要的著書與論文，可注意者祇有以下五種：（一）科學藝術之進步果有益於道德的改善歟？（二）人類不平等起源論。（三）民約論，（四）愛彌兒，（五）懺悔錄，（Confessions）

（一）在第一的論文中，盧騷以爲科學藝術無論如何進步，實質上未必能即令道德進步，祇令道德的表面體裁，較爲美觀耳。其理由是因道德與智識的本質互異，兩者不調和之故。彼舉出之例證，謂如斯巴達人與未進步的日耳曼民族間，已有眞實的貞固的道德存在；迨文明漸進，其術日精，道德的表面雖似進步，而內容實毫無進步，反有退步之形跡。蓋盧騷認「文明」爲「自然」之敵，故其愛彌兒一書之開首即言：「一切物在神之手時是善的，一入人手則變爲惡的，」亦即與此處之意見相同。

（二）第二的論文之要旨，謂在先史時代的自然人之間，無所謂不平等。當時的社會，無工業，無言語，無教理，亦無戰爭。恐人人對於自己本身，亦屬不識不知。祇是人類自然而然的康強與幸福而已，迨人口增加，食物漸覺不足，於是技術發達，私有財產制發生，而詐欺詭譎之風開，種種不平等現象以起，而道德，宗教，法律等亦同時發達云。

（三）民約論是屬一種個人本位的政治思想，以爲個人是實在的，國家不過是由個人間相互的一種契約而成，故國體自然以共和制爲正當的。簡言之，即是根據個人主義的思想而倡之契約的共和的社會觀。此對於政治上有重大影響，其結果是引起法國的大革命，在教育上則成爲個人主義的教育目的論。總之上述三者，可認爲盧騷的根本思想。

（四）愛彌兒不是教育學的書，祇是小說，假託愛彌兒一男子，自其出生以至二十五歲與蘇飛女士結婚爲止，用文學之筆描寫其間理想的教育方法。其中要領，是指斥向來的教育爲背理，其原因是在當時社會及文化不良之故，因此，救濟的方法，是在與過去的社會絕緣，打破傳統的舊習，擺脫人爲的教育制度與規律，專委托一家庭教師，在自然的指導之下，對於愛彌兒作自然的個別的教育。以下從是書中紬繹其教育思想。

（四）教育理想　盧騷的教育理想，最簡括言之，即在於「使個人天賦的性能自然的充實的發達」而已。但從中又須分爲以下四方面解釋：

（一）個人天賦的性能，本來已屬善美的，故教育之極致，祇任純任自然的性能伸長，不須加以何種人工。此種思想，實由盧騷個人之特殊的「自然觀」而來。蓋盧騷之所謂「自然」（Nature）者，即與「理性」同意，是爲本體的精神之表現。理性既屬善美的，故以自然爲原則的教育，當然亦屬善美的。此本屬十八世紀之理性主義的哲學家所通有之思想，盧騷祇是以此種思潮爲根據耳。彼之所以得此根據，又因其與窩達夫人同居時，翻讀萊比匿玆，笛卡兒等之著書而來。觀其在第一次與第二次的論文中，極端讚美自然而攻擊社會，及在愛彌兒一書之開首處即言「一切物初離神之手時均是善的，」即可知其思想之前後一貫。總之其教育理想，不是在用人工以灌輸文化，而是在順自然以發揮性能。

（二）爲非人爲的而是自由的發達之意。此中又包兩層意思，從被教育者方面言，則爲內在的生命之自然發現，從教育的力量言，則務須不施以人工，純採放任主義。此所以氏特別憎惡社會，謂「萬物一經人手則皆墮落

的。」

（三）是認教育之目的純屬內在的，祇須爲個人的本身計，不可受外面的目的支配。此種思想，亦因其承認個人是本質的，社會是契約的意見而來。

（四）是承認「形式的一般陶冶，」爲「自然人」的「個人」的教育之極致。所謂「形式的一般陶冶」者，祇是以養成「純粹的」「赤裸裸的」個人爲目的，並非在養成官吏，紳士或實業家等。故盧騷自言：「欲養成「自然人」其道奈何？吾人首先不要養成適於特殊地位的兒童。祇導兒童進於人類的純粹狀態。迨其一旦離教師之手時，非爲官吏，非爲兵卒，祇是一個人而已。」又曰：「教人使適於特殊地位的教育，是與對於其他的地位不適同意，此種教育，一遇地位有多少變更時，卽令其人陷於不幸。所謂幸福之人，是指能臨機應變，不爲運命所屈服之意。」此兩段卽指形式的一般陶冶而言。氏在愛彌兒一書中，並反對習慣之養成，謂自然人「當以無習慣爲習慣，」亦可認爲此義之轉注。

（五）教育的方法。然則養成此種自然人，自由人，形式的一般的人，其方法究當如何？氏關於此方面的思想，又可析爲以下四點；

（一）爲兒童本位主義。所謂「兒童本位主義」者，卽教育之目的，既求於兒童的主觀中，教育的方法，亦卽求於兒童本身之內部。換言之，卽承認被教育者之兒童，其內部已具有目的價值之「善，」同時具有實現此種善」之力，卽自己陶冶的能力。因此，卽以此種自己陶冶之能力爲教學與訓育之基礎。然則盧騷的主觀的自然

主義，兒童中心主義，正與社會本位，教師本位的客觀主義相反對。

（二）爲消極的教育方法。所謂「消極的教育」（negative education）者，是指「無爲的教育，」即以不教爲教爲言。在手續上，是加以最低限度的處理，例如除去兒童發展之前途的障礙，使其學習與自己修養的環境良好，及提供其所欲學習的材料等是也。此與注入主義，干涉主義正反對。凡從外部積極干涉者。盧騷則稱之爲「積極的教育」（positive education）。盧騷之所以有此種「消極的教育」之主張，蓋因彼不特承認兒童具有自己陶冶的能力，且具有自己可以發展向善的法則性，亦即是具有「自然發展」的原理。

（三）爲實學主義，鍛鍊主義。既任兒童之自然的自由的發展，遂不能不出於實事實物的教育，排斥軟教育而爲硬教育矣。因兒童本身的學習，是以實在的事物爲對象而自然行之，關於養護與訓育方面，亦出於強硬的鍛鍊，決不至於多方避忌矣。

（四）爲特別重視形式的陶冶。形式的陶冶云者，是以鍛鍊身心之形式的方面，即官與機能方面爲主要目的。試觀愛彌兒一書中的第三期教育，主張在愛彌兒十二歲至十五歲間所用的陶冶材料，單讀魯濱遜小說一冊，並可知其用意。

總之盧騷所主張的教育方法，明明是包括兒童本位，自然主義，自由主義，形式陶冶主義等成分。此種思想，在下述愛彌兒的實際教育之中，明白表出。又在實學主義之中，當然是兼包直觀主義的思想，而兒童本位主義，自學主義，活動主義等成分亦包在內。

(六)愛彌兒的教育　欲證明上述的教育法之本質，可參考愛彌兒的實際教育，雖則此不過是盧騷之一種空想。

愛彌兒一部小說，共分為五篇：第一篇是述自初生以至能言時即至五歲時的教育；第二篇則述五歲至十二歲的教育；第三篇述十二歲至十五歲的教育；第四篇述十五歲至二十歲或二十五歲的教育；第五篇是述愛彌爾之妻霞飛的教育。

在第一期的教育，是以幼兒身體之養護為主，父為自然的教師，母為自然的保姆。此期之所要注意者，則為兒童身體上的需要之滿足，及低度的鍛練。即關於飲食起臥等，均以自然的，自由放任的養育之。因此，偶有疾病，亦不適用醫藥，是一種粗豪的養護法。玩具等亦以自然的為宜。此種思想，是從陸克而來。

第二期的教育，是接續前期，一面以養護為主，他面兼行訓育，留意於初步的智育，總使其率天真的兒童本色，不至於「少年老成」。養護方面是積極獎勵運動，兼行「感官的訓練」(sense training)。排斥軟的教育法，而採自然的方法。關於訓育上，以自主自裁為主，不妄加干涉。凡兒童所不能行者，決不以是相期或強求。教師須注意兒童之個性，使勿感染惡德，消極的監視之。除自然的懲罰外，一切人為的懲罰均不用，亦反對厄斯伊達派之利用兒童的競爭心與名譽心。

關於智育上，本期僅以初步為止。排斥文字與書籍，使兒童從事物中自行經驗。不主張多用言語，使其流於多辯的，祇將其能使用者，加以確實的練習。此為「養護訓育」時期。

第三期的教育，是以智識之發達爲主。蓋自十二歲至十五歲的兒童，正在身心活動盛旺，發達力充滿之期。本期所應注意者，是在戒除注入式的教學，使與自然事物接觸，自行經驗與體驗，從自己的思維中而領會。又須養成注意與持續之習慣，身體與精神須交互的使用，讀書以養成獨立自營心爲主，故極重視小說魯濱遜。其他的智識，均以實用爲主，且從直觀上授之。此爲「智的陶冶時期」

第四期的教育，是至二十歲或二十五歲結婚期爲止，此爲完成期，故以心情的陶冶爲最要，故重在道德，宗教方面。但氏實主張不應使兒童知有「神」之一語，信仰祇可聽理性之選擇，不應養成一種教派的根性。又氏承認本期須作社交與處世的修養，但爲知人及通達世情起見，並不主張與現實社會的人直接交際，宜從歷史研究上，將古人設身處地而體得之。蓋盧騷反對當時的社會甚烈，此與「社會的唯實」派之孟丹尼等意見不同。此外更主張從古書中及觀劇等，以陶冶美感的精神。

以上所說，是男子方面之理想的教育法，迨愛彌兒二十五歲，則與霞飛結婚。

（七）**女子教育** 盧騷關於女子的教育意見，見於愛彌兒的第五篇霞飛（Sophie）的教育中。但盧騷對於女子方面，其教育理想完全與男子異，並不見有自然主義，自由主義，理性主義等，反視女子爲玩弄品。謂女子能相夫教子，整理家政，使男子快樂便足。實視女子非爲獨立的存在，祇作男子之匹配時始有意義。此種方面，純屬舊式的，與對於男子方面的新教育意見相矛盾，令吾人異常驚異。

（八）**關於教師的意見** 盧騷認教育之力量有三，亦稱爲三種的教育者，即「自然」「人」與「物」是也。

（一）「自然」云者，是指「主觀的自然」，即個人之活力及內部諸機關之發展力而言，非如夸美紐司之指客觀的自然而言。因此，個人是有自己陶冶之可能性。（二）「人」者，是指人為的諸種助力，即對於發達上指導利用的方法言。（三）「物」者，是指一切客觀的存在之事物而言。即此種事物，對於吾人之自己陶冶上，與以種種影響者。此三種力量，氏概稱為教育的主體，不免將教育之意義解釋得太泛，若從狹義的教育上言，自覺不適。狹義的教育觀，祇認「人」為主體，其餘二者，祇為輔助教育的條件。蓋「自然」祇是一種發達力，未得認為教育者，至於「物」即是環境，祇為教育之條件而已。

（九）盧騷的教育思想之價值與影響　盧騷的教育想思中，有價值的與無價值相夾存，亦猶混有雜質之玉也。以言其長處則有九：（一）視內部性之自己發展為教育之中核，因唱一種自由教育。（二）重視感情的陶冶。（三）主張一般的陶冶 (General Training)。（四）尊重兒童期的生活與個性。（五）力言自己的活動。（六）採用實學主義，直觀主義。（七）重視手工作業。（八）認兒童心理的研究為必要。（九）將兒童自初生以至二十五歲間劃分為一定的教育期。

以言其短處則有八：（一）誤認自然的人性即為美善的。此雖由理性主義而來，究與現代心理學的見解不符。（二）因混視感覺的自我與精神的自我，及個性與人格間的差別，故其所主張之「自由主義」中含有謬見。此因不能辨別「存在」與「價值」而來。（三）視社會，國家，文化等悉為虛偽，醜惡，欲返於原始的自然，此亦謬見。（四）因主張一般的陶冶過度，竟至排斥職業的陶冶，亦屬謬誤。本來二者並非互相矛盾。（五）偏於自由放

任的教育而忽視指導與矯正的價值，亦非也。此因單見內在性發展之一面，竟將教育解作消極的而來。（六）偏於個人主義的教育，輕視社會方面。（七）單重家庭教育的價值而不重學校教育的價值，又屬一誤。（八）訓練上單倚靠天然的懲罰，究屬不妥。

至於盧騷的教育思想，其影響於後人者甚大，茲分為三方面述之。（甲）影響於個人的方面者，例如（1）巴西多因讀愛彌兒一書，遂有志為教育家，且名其女為愛美麗。（2）康德因愛讀愛彌兒，竟至正規則的散步時間亦亂却，且其著書中引用愛彌兒處不少。（3）裴斯塔羅齊則從此書中得到主觀的自然主義，實學主義，直觀主義等思想的影響。（4）福祿倍爾對於愛彌兒一書，亦屬極端的愛讀者與崇拜者。思想上亦同樣尊重自然。（5）俄國的托爾斯泰所設的「自由學校，亦受盧騷的影響。（6）現代如愛倫凱，格爾里特 （Ludwig Gurlitt）孟德梭里，杜威，及其他兒童中心派的教育家，多少受其影響。

（乙）影響於教育思想上者，例如：（1）對於汎愛派的教育思想影響甚大。（2）對於現代的新個人主義教育，即兒童中心的自由教育影響甚大。對於「教育即生活」的思想，亦有影響，盧騷曰：『教育者，非為未來生活之準備，實為生活的本身。』又曰：『兒童發育上各階段，是絕對的，故須以兒童之道待遇兒童。』此正是與「教育即生活」的主張相同。現在此種思想，分出低年級的教育，中等級的教育等，正為此故。（4）對於活動主義構成主義的教育思想上亦有影響。美國派克 （Parker） 的活動主義是由福祿倍爾來，福氏的「自己活動」（self-activity）原理，又由裴司塔羅齊來，而裴氏的直觀主義則由盧騷來，因為盧騷在愛彌兒中有言：『科學不是要教

的，是要使學生自己發見的」此即活動的構成的教學思想。（5）對於作業主義亦有影響。即裴氏的作業主義是由盧騷來，直傳於福氏，現成爲杜威，凱善西泰奈（Kerschensteiner）的作業教育見解。（6）最後，現在從環境上自學的教育，如道爾頓制（Dalton Plan）溫納卡制（Wineka Plan）等，大概是直接受愛倫凱的影響，而間接是受盧騷「以不教爲教」的主義。

（丙）影響於教育心理學之發達，即兒童研究方面。蓋盧騷在愛彌兒一書中，其教育之背景，是以「兒童」爲基礎，且將夸美紐司之客觀的自然主義轉爲主觀的自然主義，此大促進後代的教育家對於兒童研究上的興趣，裴斯塔羅齊記載其子自初生以至三歲間的發育狀態，是其影響之一。且對於人性的研究上亦有關係。

第四節　汎愛主義的教育

（一）汎愛主義教育的真相

（一）**汎愛主義的意義**　「汎愛主義」（Philanthropists）之一詞，在教育上是指汎廣愛護兒童之意，其命名是由一七七四年巴西多在一七七四年在狄蘇（Dessau）所設之「汎愛學校」（Philanthropen）而來。若問汎愛主義的思想之根據何在？則亦與前節所述之「自然的唯實主義」同樣，均植基於十八世紀特有的理性主義，啓蒙主義（Aufklärung）。「啓蒙主義」云者，即開啓蒙昧，亦即是啓發智識，推廣智識，使世界大放光明之意。啓發智識亦即與啓發理性同意，故啓蒙主義與理性主義，實屬二而一，一而二者也。不過在法國則爲盧騷之理性主義的教育，在德國則爲巴西多之汎愛主義的教育而已。

（二）汎愛主義之特質　汎愛主義教育中有三個重要的觀念（一）前述的理性主義，是其根本思想（二）爲幸福主義，（三）爲博愛主義。幸福者，即指「人類之幸福」此固爲人生之理想，亦即爲教育之目的。博愛主義者，即汎愛人類，在教育上則爲愛護兒童的教育，所以此派的教育，特採自由寬恕的方法。

幸福主義，其內容是尊重實學與功利。故此派的教科，特別注重體育、歷史、地理、理科等「一面遊戲一面學」是此派最得意的主張。本來「由遊戲而學」或「愉快的教育」等，在教育史上言，未必是由汎愛派首倡，實在十七世紀法國的禮善派已倡之矣。

（二）巴西多

（一）略傳　巴西多（Johann Bernhald Basedow）者德國漢堡人，以一七二四年生，一七九〇年死。父爲製造業者，性粗暴，其母則爲富於感情之人。故氏在幼時，實未曾有慈愛的經驗。最初爲繼承家業計，乃入學校受教育，但其所入之學校，訓練頗嚴酷。加以宗教的教學，亦屬機械的暗誦的，氏乃大不滿意，遂離家而赴荷蘭，充當水兵。後爲痾斯坦（Holstein）某醫師之僕，因主人極慈愛，卒至受醫師之勸，復回家。至一七四三年，入漢堡的文科中學校，一面充家庭教師，以圖學費之自給。時受教師黎瑪士（後爲古廷堅大學古典語教授）的感化極深，而其研究興趣，則在哲學與神學兩科。其尤深究者，則爲窩爾夫（十八世紀之理性主義的哲學家）的哲學，並從黎瑪士得到盧騷的自由主義思想。一七四四年，升入萊布錫大學，專修神學科，其目的在欲爲牧師。經過大學生活一年半後，至一七四八年，充當痾斯坦州某貴族的家庭教師。氏在此始體驗「從遊戲上自由的愉快的學習」之新教

學法。時貴族之子僅十齡，經氏的教學法後，覺得到與文科中學畢業程度相等的學力。然則巴西多何以想出此種教育法？彼最初本來用傳統的暗誦與練習的舊教法，覺使生性活潑之貴族子，成爲愚鈍，氏大驚，乃改用自由遊戲的教學法，始大見效，且加以實物主義的教學，更使其智識豐富。於是世人對於巴西多的新教學法大驚歎矣。

一七五二年，氏向吉爾大學提出關於教學法的論文，撮集自己的經驗，排斥向來的教學法，而唱實物主義，自然主義的教學法。氏因此論文而大著名，遂被聘爲丹麥之文科中學的教師（Ritterakademie in Denmark）留此八年，復著有實踐哲學一書，其中有教育論。氏任此學院，甚與學生相得，尤以神學講義方面大收學生間之聲望。然而世間的批評則不佳，蓋因彼之著書上所採之理性主義的宗教觀，爲一般狂熱的信仰家所不喜，且招致同事間的猜疑也。因此一七六六的那一年轉任亞爾篤奈（Altona）文科中學校長，著述更多，又因宗教上的意見，與地方人士不相容，大受迫害，困及妻子，至此而氏之視力漸衰矣。

一七七一年，爲德意志狄硫（Dessau）侯爵里泊德（Leopold）所聘，得其助力，乃於一七七四年設立一校，名「汎愛學校」，即其年來的理想學校。是校因聘堪比、托洛普、沙爾紫曼三教育家，一時名譽大噪。但因巴西多是世界主義者，故貴族與富豪輩不肯助以資財，卒至財政大困。巴西多晚年，祇從其子轉徙於各處，至一七九〇年，歿於馬德堡，其後三年（即一七九三年）汎愛學校亦遂停閉。

（二）汎愛學校及其他教育事業　巴西多在教育上之主要事業有二：（一）著書，（二）汎愛學校之設立。就著書方面言，彼以改良教育之意見，欲使社會周知，遂決心著書，著手募集捐款。即一七六八年，乃著對於學科

與感化敬告志士仁人」書,(Address to Philanthropists and Men of Property on Schools and Studies, and their Influence on the Public Weal.)」,附以「傳播初步智識書」的樣本,徵求當時皇帝,王侯,學者,官吏,各團體各學校等的捐款,結果得到四萬八千馬克的捐金。氏於是着手將所著之書出版,計自一七七〇至一七七四年間共出序論及初等讀本之全部。序論一名「對於教育法敬告世之父母 (A Book of Method for Fathers and Mothers of Families and Nations) 即是舉兒童的教育意見向成人說法。至於初等讀本,其體裁是與夸美紐司的世界圖解相似,全書四册,插入多數的銅板畫。此書是在亞爾篤奈時所編。其編輯之宗旨如下:(一)特爲初步教學上,使兒童不感痛苦及不空費時間,而與以關於事物言語的智識,(二)爲自然的認識起見;(三)爲道德的論理的教學起見;(四)使自然的宗教根本的銘刻於心;(五)使得公民所必需之社會智識。氏此舉大得世人之贊助。

至於汎愛學校,其內容如下:(一)收容六歲至八歲的兒童;(二)全部爲寄宿舍制;(三)使一部的學生,不受薪金教學,蓋爲師資之裁成計(四)教育方針即在汎愛主義,管理上本友愛之情,訓育上採寬恕主義,教學上省除無用的學習,祇從直觀上授以自然界的主要現象,及現實社會之智識。以上是巴西多之主要的教育事業。

(三)**教育理想** 氏之教育理想,見於所著實踐哲學及其他之書中。而其大旨是在養成「現世之有用的幸福的人」。所謂「現世」的思想,是與夸美紐司及陸克等思想相通。所謂「有用人」者,是指富於愛鄉心,及對於一般人類有效用的人。所謂「幸福的人」者,是指身體強健,有實學實用,且具樂天思想的人。然則氏之教育思

想，一面爲「功利主義」他面爲「人道主義」（世界主義）

（四）教育方法　欲達以上之目的，其方法則見於養護論，教學論，訓育論三者中。

（一）養護論　此方面的思想大致與陸克、盧騷相同。即食物以簡單而富於滋養者爲主，衣服宜輕且寬，夜寢於硬牀之上，勵行冷水浴。其積極的鍛鍊法，則有體操、遊戲、游泳等至少年期，則課以軍隊之進行、演轉、迴轉等，及障礙物之跳越，狹橋之步行，小山之升降，迴避投瓦，滑冰等。

（二）訓育論　此方面以養成溫良遜順之人爲主。懲罰從寬，絕對禁用體罰。此汎愛主義之特色，是由理性主義的人生觀而來。與盧騷同樣視人性皆善，故不得不採自由主義寬恕主義。若某童有不規則時，則或減操行的分數，或在遊戲時間使其作手工，或僅留在教室內而已。反之，若有善行者，則不特增加操行分數，且公佈於一般學生間。其善行之分數多者，則常給以休暇，或饗以食物。總之是在自然的喜悅中，以圖德化之淪肌浹髓。但在學校內，則反對以某宗派的陶冶施於學生，此蓋由其自然的宗教觀（即理性主義的宗教觀）而來。不過在家庭或教會之際，由父母或僧侶施之，氏亦不持異議。

（三）教學論　氏謂教學的任務，是在「啓發兒童之蒙昧，使理性敏銳，以祛除偏見及迷信。」其方法則特重直觀，就實事實物而授之，排斥注入式的機械式的教學，及非理解的記憶。認爲要從悟性的記憶進於理性的記憶。不特排斥無價值的學習且積極的獎勵自發的遊戲中愉快的學習。此即汎愛的理想實現於教學上者。

教材上注重日常生活所必需之近世科學，在言語上則主張先授此國語，次習法蘭西語。在授同一的教材中，

與其授多量的，不如精選其質，以少量之智能而充分磨練心力者爲上乘。氏言：「前世紀之通弊，是在以多識無用的死語自誇，現世紀之通弊，是在以多量的事物智識相炫，均屬危險之道。事物之智識，祇以遭遇普通事件，具有能自處理的悟性，且能理解工藝上有益之談話及書籍爲止。」

觀此，則氏在表面上雖非主張形式的陶冶，而其思想之背景却在於此。除近代語與自然科學外，氏更承認圖畫，唱歌，運動術等有相當價值。

（三）汎愛派的教育家

巴西多的汎愛學校，雖因創辦者具狷介之性，及理財手腕之拙劣，僅閱十九年而停閉；但其所遺之教育精神，並不因此消歇。後來藉其部下的同人及門下生等之力，竟得發揚光大。茲擇其中著名人物如沙爾紫曼，堪比，托洛普，魯荷等的教育事業與思想述之。

（一）沙爾紫曼　沙爾紫曼(Christian Gotthilf Salzmann)者，德人，以一七四四年生，一八一一年死。父爲教師，其家庭生活雖簡樸，但敬神之空氣頗濃。氏最初習國語與拉丁語，後就學於鄉土的學校，十七歲時，入耶那大學，專攻神學科。畢業後充牧師，對於教育饒有興味，卒爲教育著作家。一七八一年，受巴西多之聘，爲狄娑之汎愛學校教師。但僅留此校四年，至一七八四年辭去。氏當初本具熱心，但見學校不統一，關於管理上與巴西多意見不合，遂欲另自創一校。會得哥達(Gotha)侯之助力，於一七八五年在修納片達(Schnepfenthal)開校。此爲沙氏的汎愛學校。

是校乃由莎氏完全根據自己的理想而設的。其理想的條件可分爲三：（一）校舍離都市稍遠，而築於風光明媚處。（二）由校長一人握統一的管理監督權。（三）具有家庭性質的人數較少之學校。第二條件之特質統一的管理者蓋因氏在狄疏學校時的痛苦經驗而來。開校之初，祇有學生一人，即爲後來在地理教學上創一新紀元之李特爾 (Kar Ritter 1779-1859)。但不久便大著名，學生增至六十人，名師亦同時薈集。就中有顧芝 (Johann Christoph Guts Muths) (1759-1839) 氏，後世稱爲學校體操教師之鼻祖。

其後莎氏之子女及壻等多在校中執教鞭，故蘇訥片遼學校，不啻如莎氏的大家庭，學生因呼莎氏爲「父」。氏亦終身在此地從事教育，且貫徹青年時代所希望的教育著作。所著通俗的教育書有三種：（一）爲蟹之書 (Krebsbüchlein) 亦名爲對於不合理的兒童教育之忠告，是一七八〇年出版，內容爲故事體，指斥當時背理的教育法。（二）爲昆辣開化 (Konrad Kiefer)，亦名爲對於合理的兒童教育之忠告。昆辣開化是德國一農家之子，本書採爲主人公，亦即以爲標題，內容是言農家子之健全的養育方法。此書非如盧騷之愛彌兒單採架空的人物爲標題，是採實在的人，總之前書是言不合理的教育法，此書是從反面言合理的教育法。所以日本大村仁太郎，譯前書爲吾子的惡德，譯後書爲吾子的美德，正爲此故。（三）爲蟻之書，亦名爲對於合理的教員養成上之忠告，內容歷述教師地位之重要，培養之方法及資格等。大村仁太郎譯爲教育者的教師。以上三册是代表作。

關於教育目的上，氏則以養成「健康，快樂，善良，富爲理解力且令自己與人類同臻於幸福」的人爲主。此思想是由巴西多而來，是汎愛派之共通的目的觀念。教育方法中，在體育方面，則課以有組織的體操或遊戲，至於一

般的養護法，則課以散步、旅行、入浴、游泳、雪戲、滑冰、手工、園藝等。每日更有一時間課以競走，跳躍等。最堪注意者則，關於手工之注重一點，實爲汎愛派的共通思想，此由陸克盧騷等的見解而來。

關於訓育上，則實行家庭生活法，以養成諸種道德的習慣。不甚採用命令的禁止法，祇由模範的實例，使學生自來領會。賞罰亦不多用，祇用自然的懲罰法。

學科則有宗教及修身、國語、古典及近代語、數學、實科、體操、手工等。教學方法是採直觀主義，活動主義。歷史地理等的教學，是從鄉土開始。

關於教師方面，則在蟻之書中舉出下述四條件：（一）教師須將兒童一般的缺點與惡德，返求於自己的本身。（二）教師須繼續行自己的教育（即自己修養）。（三）教師須保持健康，須常愉快。（四）教師須學與兒童談話及交際之道。

（二）塔比　塔比(Joachim Heinrich Campe)者，德國之布關斯韋克人，以一七四六年即與裴司塔羅齊同年生，至一八一八年歿。年長時入哈列(Halle)大學研究神學，後爲教師兼牧師。其理想是在從教育上以增進人類幸福，故抱絕大希望，於一七七七年應巴西多的汎愛學校之聘，後因不睦而去，受漢播爾特(Humboldt)家之聘，從事於家庭教育。當時親受其教而成名者，則有著名於後世之地理學家漢播爾特氏(Alexander Humboldt)。其後因身體不甚健康，乃專以教育之著作爲事，且自行經營書店，自一七八五至一七九一年間，刊行十六册的教育叢書，此爲陸克盧騷及其他著名的教育家作品之拔萃者。

堪比的思想，亦與其他之汎愛主義者相同，是在增進「個人的幸福與人類之繁榮」以驅除強迫，打破偏見及惡習，啓發愚蒙爲主旨。其對於教育及少年文學上貢獻甚大。且對於國語之發達上亦有貢獻。

（三）托洛普　托洛普（Ernst Christian Trapp）者，德國痾斯坦（Holstein）人，以一七四五年生，一八一八年歿。在古廷堅大學（Gottingen）習神學與教育學，至一七六八年以後，歷充狄疏學校及各處的教師，至一七七九年，充哈列大學教授，講教育學，兼教員養成所監督。一七八〇年，有關於「教育學」的著書。迨堪比之編教育叢書時，彼於一七八三年辭職而助之，且從事於雜誌的編輯。

氏亦具汎愛的教育理想，卽以增進個人幸福爲目的。關於教育方法上，則認爲以人性之認識爲基礎，凡兒童之身體的，智識的，道德的性質，均在應知之列，此點卽今日之所謂「陶冶性的研究」。關於教學之任務，則認爲是在完成個人的社會成員的必需之智能。關於教材上，則認爲要網羅以下五種要素：（一）關於技藝方面者，如讀書、習字、算術、圖畫及日常須知的事項等。（二）是關於原因、結果、目的、方法等的理解者。（三）是關於心情陶冶上之有益者，如宗教、道德、歷史之類。（四）是關於健康保存上所必需之生理衞生及養護等智識。（五）是關於處世上所必需者，如法律的智識、禮儀、土地之自然的人工的產物，其他關於種種業務的智識等。氏又主張國家須設公共學校而監督之。

（四）魯荷　魯荷（Friedrich Eberharel Von Rochow）者，德國布蘭典卜人，以一七三四年生，一八〇五年歿。家世貴族，年十六，曾入軍隊，於「七年戰爭」時，負傷者兩次，自覺不堪任軍職，乃回自己的領土，專事貧民

之教濟與教育。其有志於教育事業之重大原因，乃由讀巴西多之著書而大感激也。其對於汎愛主義之普及於初等教育，功勳殊不淺。關於教育上的意見，則以「達到理解」為原則，排斥機械的教學法。本此見地，故以進步的眼光整理教材，使適於兒童身心發育的階段；卽如由易至難，由感覺的而進於抽象的之類。在教學的形式上，則認為在教材性質之許多範圍內，須以對話式為主。科目則為宗教、唱歌、讀法、書法、算術、語學、作文等。此外再授以自然及生活上所需之智能，女子則特課以手技。特別注重教材相互間的聯絡。關於訓育上則以宗教的、道德的陶冶為目的，學校務須出於懇切態度，戒除苛酷。且宜注意於國民教育，以促國民性之涵養云。

總之汎愛派的教育思想，倡自巴西多，而得以上四人之贊同，且有影響於裴司塔羅齊。此派的長處，是在排斥形式的教育，注入的教育，苛酷的訓育，單純的個人主義教育等，而實施功用的教育，啓發式的教育，遊戲式的教育，四海同胞主義的教育，愛的教育等。至其短處，則在所授之智識的分量太少，且止於卑近的，在教學與訓育上，則有過於自由寬恕之嫌。能矯正此種缺點，而達於眞正教育之途者，是裴司塔羅齊。

第五節　讚善派及敬虔派的教育

（一）讚善派及其教育

（一）讚善派的眞相　讚善派（Jansenism）一名波爾萊耶爾派（Ecole de Port Roayal），是十七世紀中起於法國的一種宗教團體。名為讚善派者，因其為荷蘭高僧讚善紐司（Jansenεus）所創唱之故。名為波爾萊耶爾派者，因離巴黎西南十七英里有波爾萊耶爾附僧庵，其中的僧侶信奉此派的主義，實際從事於學術之研究，

教育之改良與宗教之訓練之故。

讀善紐司以一五五八年生於荷蘭，至一六三八年殁。此人曾在法國羅溫大學當教授，且曾充教會監督當時波爾萊耶爾僧庵有許多信仰甚深學識高尚之人，贊成此種主義。此僧庵本在十三世紀時已經存在。

此派之主要目的，是在基督教之革新。以爲真實的信仰，乃在心情之純潔與誠實的敬虔心，非在外表的行爲與儀式，故實行主情的遁世的生活。此思想是認爲自奧古士丁而來。

此派的信仰，一面保存舊教的色彩，他面又生出新教的色彩。因其排斥外表的行爲與儀式，標榜主觀主義、自由主義、良心主義，固屬近代的，與路德等之新教一致；但他面却排斥新教之理性主義、主智主義，而注重心情，則明是保存舊教色彩。故可特認爲主情主義的新教派。

但此派雖對於路德派之理性主義表面反對，然攻擊更烈者，則爲對於厄斯伊達派的政策。因其在宗教上與教育上採反動的態度，爲達目的計，往往不擇手段，以致令道德腐敗也。然厄斯伊達派究恃教皇的勢力爲後山，所以讀善派的傳教事業，被其禁止，不得不由波爾萊耶爾遷往荷蘭矣。

（二）讀善派的教育　此派以謙遜、真實、敬虔等爲主旨，即其事業與行爲亦極有節制。凡作事不斤斤於外部的誇燿，又不希冀一時的成功，而以着實遠大自期，此正與厄斯伊達派之外表主義，宜傳主義相反。此派所辦之學校，未曾將兒童六人以上共同教授，校舍亦極小，務以不惹人注意爲度。在此派學校的存立期間，一年之中，未曾教過一百名以上之學生。就反面而觀，則當時法國繁盛的厄斯伊達派之某校，曾以一年間教授三萬學生自誇。觀

此數者，可見此兩派之積極不相容矣。此派的教育家，特稱自辦的學校爲「小學校，」蓋對於大學方面表示謙意。

讚善派的教育理想是在養成「心情潔白，富於敬虔之念的人物」爲主，故首重感情的陶冶與良心的啓發，以維持名教爲職志，此點亦正與厄斯伊達派之專重悟性的陶冶及單圖自派之利益者相反。

此派的教育實際，現揭其教學其訓育之有價値者如次：在教育上特注意於言語教學，反對當時之以外國語，拉丁語爲本位的一般風氣，特以國語，近代語爲本位。此點是與夸美紐司相同。教學方法上不強兒童以記憶，而重在判斷力之磨練，並採用實物教學，以圖感覺之發達。曰：「兒童之智識，以關於感覺爲主，故吾人不能不訴於兒童之視覺聽覺等，以圖精神之發達。」教學原則上則重在「由既知推及未知。」科目則有國語、法語、拉丁語（上級生用、）歷史、地理、數學、哲學等。尤堪注意者，此派將遊戲與學習相結合，在愉快中使兒童不知不識習宗教史、算術、地理等。此即是一種汎愛教育，其後爲巴西多所積極提倡者。

關於訓育的方法則如何？此派以爲人性原屬罪業甚深（即由基督教之原罪說而來，）即就事實上觀，兒童是衝動的，本能的，感覺的，趨惡的傾向較於趨善的傾向更強。此即爲本來性惡的證據。但教育上向來關於性惡的處置，本來有兩法：其一則認爲因此不得不講求嚴格的手段，其一則反對而主張用慈悲憐憫的同情。厄斯伊達派舊教式的多數教育家，是採用前者，而讚善派則採用後者。

此派的教育家，以爲精神上既有病態，若徒施以嚴格的壓迫干涉，決不能治，祇有迭用監視、忍耐、懇篤三者，始能根本醫治。監視云者，是注意兒童之心情；忍耐者，無論經如何犧牲，亦忍耐以待其善化。懇篤者，以親切溫和之情

相接，以寬容的手段處置之謂也。因此，懲罰等幾乎絕對不用，此點亦與汎愛主義相背。至於訓育的手段，或藉教師之模範，或用親密的談話，或利用教學上、生活上種種機會，施以指導。故此派的教師，往往與學生在郊外遊樂。身體之鍛鍊方面亦頗注重。

以上是讚善派的意義、立場、教育等之概要，觀此，可見該種在教育史上有獨特的使命，可惜竟爲厄斯伊達派所驅逐與迫害。

此派的著名人士不少，而出色的教育家，則爲法國的勿那倫。

（二）勿那倫

（一）略傳　勿那倫（Fénélon）本名爲 François de La Salignac de La Mothe，是法國貴族的子弟，以其生在勿那倫城，故即以城名之。生於一六五一年，卒於一七一五年。幼時身體孱弱，多病，但有超羣的才氣。十二歲時入中學校習古典，因叔父之勸，轉入巴黎的山不里士的宗教學校。畢業後，於二十四歲時爲傳教師，欲往加拿大及希臘等處，復經叔父之勸而止。一六七八年，充舊教徒的女子學院長，此爲其與女子教育發生關係之始期。一六八七年，著女子教育論（De l' Education des Filles）。其先曾得包衛（Beauvais）公爵之知遇，且爲其女公子之師，大著成效，故此書即爲該女公子而著。至三十歲時，復得公爵之保薦，爲路易十四世王孫勃爾艮周（Burgundy）之傅。王孫時甫七歲，已就種種頑性，氏以至誠格之，卒化頑鈍而爲巽順之德。當時寫有小說戴廉麥克（Télémaque）的原稿，歷言「王者之所當爲，」本無出版之意，但不久即傳於世，至一六九九年竟出版。不料

此書實爲反對者所利用，謂其有意諷刺朝政批評國政，遂失王歡，不得不退出王宮矣。但氏失職後，力持謙抑之度，略無怨懟，日以學術研究爲事，及與知己間相周旋，故克終其餘年。

當時的法蘭西正値路易王朝鼎盛時代，其後半期的文化，實達於極點。例如哥尼歐（Corneille 1606-1684）的劇曲，賴辛尼(Racine 1639-1699)的悲劇，廖里愛（Molière 1622-1673）的喜劇等，均屬赫濯一時。但宗教方面則正値新舊教混亂期。勿那倫生在此時代，本屬舊教，而又與新教之讚善派沆瀣一氣，所以後半生之不遇，正爲此故。

（二）**一般的教育思想**　氏之大本領，原在女子教育方面，有特別適切的意見，但其關於一般的教育意見，亦大有可注意者：

氏言：「教育貴有組織的。例如飲食上要有正規則，睡眠與運動須充足，教學上須使愉快而有興味，遊戲須利用於教育上，事物的觀念須先教而言語在後。一切教學須由近及遠，例如歷史地理等，須從兒童接近之環境開始（即鄉土主義），次及於國家與世界。須重理解方面，不當徒重記憶。訓育上則以模範爲主，從而指導之，以童話，故事實例等爲教材，懲罰務須輕減，使兒童胸襟廣大，言語誠實，不致文過飾非」云。此種教學與訓育的見解，大部分已包含在讚善派的教育思想中，此當注意者。

（三）**女子教育的思想**　女子教育論一書共分十八章，所說既不蹈於新奇，亦非流於陳腐，頗覺中肯。茲將其中所說女子教育的必要、目的、時期、方法、教材等分述之。

（一）女子教育的必要　氏言『女子亦是構成社會半部的要素，故其發育之良窳，大有關於社會之興替，斯不可不致意於其教育』此爲女子教育必需之第一理由。又曰『女子之比於男子，身體與思想方面較劣，且志向常易搖動，耽於空想，篤於好奇心，往往流於多口與放态之弊，此諸種惡影響，極易移植於兒童，故有教育之必要。』此爲女子教育必需之第二理由。又曰：『女子對於世界道德之基礎有關係，故有教之使正直與敬虔之必要。』此爲第三理由。

（二）女子教育的理想　然則女子教育之理想當如何？氏則認爲當以養成「良妻賢母」爲主。而良妻賢母當具下述之資格：（一）具有子女教育上的識見與技能，（二）具有處理家政的教養。因此，除一定的智識與宗教心之外，又須具有經濟的識見。尤其要早令認識女子的本分，對於地位、財產、名譽等的慾望，有相當的節制，矯正虛榮心，炫燿心，多辯等惡德，而養成敬虔，秩序，正直，勤儉，清潔等美德。

（三）教育方法　關於教育的時期，氏認爲應在未了解言語之前開始。蓋兒童最初所得之觀念，有支配全生活的傾向，所以要及早養成良習慣而驅除惡習慣。至於教育法，則照前所說，是順自然發育的程序，使其從遊戲中愉快學習，以健康及天眞爛漫爲主眼。迨其年長，則授以讀書、習字、文法、算術、拉丁語、圖畫、歷史、宗教等，更就實地使其體驗關於保育與家政的智識，此爲良妻賢母之培植上所必需。其中尤重視宗教教育，認爲要採聖經的故事講述，一生涯中勿聽異教徒的故事。關於生死問題與萬物之根源等，均當認爲是神之所賜云。氏又以爲音樂有礙於宗教的道德的陶冶，故排斥之，即如詩歌與演說等，以僅以無害於婦德的範圍內，始許聽之。

（四）勿郝倫的繼承者　氏之關於女子的教育意見，是於基督教的精神中，加入人文主義，實學主義的成分，故對於當時極覺適切，在十八世紀法國的女子教育上大有影響。其繼承者則有藍拔夫人（Madame de Lambert, 1647-1733）及孟天年夫人（Marquise de Maintenon, 1635-1719）等，均祖述其思想，大有貢獻於實際教育上。

藍拔夫人著有對於男子的母訓與對於女子的母訓兩書；前者是指示二十歲以上男子之修養途徑，後者則述女子教育的意見。夫人謂向來世人不知婦女有相夫教子之重任，竟令其陷於無學狀態，殊屬背理。有識之士恆認女子之有才學，易流於誇張，實屬誤解。吾人不當認好奇心爲不良的，正當利用之於求學上。並且學問的範圍更要擴張，有使女子學歷史與哲學等之必要。就一般而論，雖以國語的學習爲已足，但對於欲習拉丁語者，亦無妨授之。宗教與道德的陶冶，當然是屬必要的。夫人關於女子的教科擴充之意見，在實際教育上實得相當效果。

至於孟天年夫人，曾法王路易十四世之非公式的嬪妃，以曾辦聖錫爾學校，有貢獻於女子教育而著名。此校收容七歲至十二歲的女生，其目的在養成宗教上敬虔的良妻賢母爲主。女生均須寄宿，每年祇許與父母會面四次，且每次會面時間限三十分鐘。雖則可以自由與家庭通信，總是一種隔離主義的生活，不過校內是充滿愉快的空氣。管理學生是極寬容，少用懲罰，即行懲罰，亦不公佈。

在休養時是極愉快活潑，常開演劇等。科目上以手技家事爲主要科，此外則有讀法、書法、算術、宗教等。照夫人的見解，凡教育須適合地理，故平民須有平民相當的教育，女子須有女子相當的教育。本此見解，故謂女子教育上，

與其注重一般智力的啓發，無寧注重在家庭相夫教子的職務。因此，其見解與藍拔夫人不同，謂高等智識的教育，對於女子不唯無益，而且有害。祇有作業等能鎮壓激情，使心力有所傾注，無復思量惡事之餘暇。關於宗教上，則絕不主張學校變爲僧庵，謂宜捨棄形式，以返於率眞的皈依心，不宜因信仰的事情阻礙生活上的義務。夫人曰：「婦女若因奉侍病夫，以致怠於神事時，世人當爲之諒解；又婦女每朝與其在寺院空過時間，究不如在家養育子女教訓婢僕之較爲盡責也。」

綜觀以上所述，可見孟大年夫人的教育思想，究不免有保守主義的非自然的之嫌，但對於當時法國的女子教育，實在不得不認爲適切。

（三）敬虔派與其教育

（一）**敬虔派的眞相**　敬虔主義（Pietismus）一名敬信主義，是自十七世紀後半至十八世紀後半間起於德國的一種宗教上教育上之一大運動。其名稱之來因，是由斯賓尼氏於一六七〇年在自宅開宗教會時，特稱是會爲「敬虔的聚會」（Collegis Pietatis），故有「敬虔主義」之稱。

敬虔主義是由德人斯賓尼（Philipp Jakob Spener）所創唱。氏生於一六三五年，卒於一七〇五年。幼時富於信仰心，年十七入士多拉堡（Strassburg）大學研究神學。在學生時代已定嚴格的宗教規定，以爲日常生活之紀律，每值星期日，特別謹愼。一六六三年爲士多拉堡之牧師，其後復歷任各處的牧師，晚年歿於柏林。

此派的主張，是在「置重個人之主觀的信仰，反對形式上的壓迫，因此，認僧侶及寺院等之以獨斷說強迫各

人者爲不當，各人嘗訴於自己的靈性而得信仰，實行懺悔與救濟，作敬虔博愛的生活。」由此觀之，此派似與路德派的新教完全同一。其實祇有一點差異：即路德派是專重理性主義，敬虔派則專重心情主義。即是路德派視吾人之靈性（良心）之本質爲理性，而此派則認爲心情或感情，此兩者之所以差池。但其他諸點，大體與新教相同。

今再將此派與前述之讚善派相比較，以辨其異同。原來讚善派與敬虔派均屬主觀主義與心情主義，此兩者之所同也。但前派則作隱遁的生活，多具舊教式的要素，而此派則多作世俗主義的生活。就此點言，則讚善派近於舊教，而敬虔派則近於新教矣。此蓋因讚善派發生於舊教的法國，而敬虔派則發生於新教的德國，故從國情、國民性、及當時宗教勢力上推算，不難測知其有當然的差異。

此種教派之擡頭，其真因果何在乎？曰，是由路德派的新教，太傾於主智化與形式化故也。蓋新教之主旨，在於打破舊教的形式化與他律化，而欲建樹主觀的良心本位的新教。但因其認此種主觀的，良心的本質爲理性，故經過若干年月，竟墮於主智主義與合理主義，一味追究理由，而忘却信仰之核心乃在於心情方面矣。敬虔派認此種傾向爲不當，所以毅然崛起。且新教發達以後，逐漸忘却最初的自由精神，昔日之反對舊教方面的形式化，寖假而新教的本身亦成爲形式化矣。此又爲敬虔派發生之一因。

（二）敬虔派的教育　此派的教育目的，在養成「心情高潔，富於敬虔之念，適合基督之意志的人物。」同時又注重世俗的生活，不作遁世的生活。其教育方法，則一面顧及宗教的心情之陶冶，他面又顧及實用的智能之陶冶。故教材則置重實學方面，方法則採用近代的。

(四) 佛蘭克

(一) 略傳　佛蘭克 (August Hermann Francke) 是敬虔派的教育家之代表者，以一六六三年生於德國之盧卑克 (Lubeck)。至一七二七年歿。父為優秀的法律家，一六七〇年突然逝世，故氏七歲即為孤兒。彼自幼頗富於敬虔之念，所以其父使之習神學。十三歲以前，肄業於私立學校，至十六歲入歐夫 (Erfurt) 大學，專究神學。因給費的關係，同年即轉入基爾 (Kiel) 大學，繼續三年間。其後歷經漢堡，萊比錫諸大學，習希伯來語及他國語，且修論理學、哲學、神學等。學成之後，於一六八五年為萊比錫大學講師，其教學法自出機軸，講義亦多精采，故悅服者衆，但以此卒招其他教授之忌，致不得不辭職。其後往盧卑克為牧師的助理，且視察牧師所辦之貧民學校。其後訪敬虔主義之創始者斯賓尼，結交甚深。一六九二年，受聘於赫列 (Halley) 大學為教授，講希臘語及東洋語，至是始得安於其職，繼續三十年，始終為敬虔主義而活動。

(二) 教育事業　佛蘭克的本職是為大學教授，此外尙從事於其他之教育事業。其中最堪紀錄者，則為「赫列學園之設立。此學園原名為 Paedagogium (廣義的教育所) 其設立之來因如下。

氏曾在赫列市外之某地兼充牧師，因此有志為貧民教育盡力。適値一六九五年耶穌復活節時，得到多少之捐金，遂決意在此處設孤兒院，自己出款一千五百馬克而孤兒院遂成。最初祇收貧兒數人，但因其中有貴族子弟三人，特來受氏之監督，因此遂將規模擴大，成為學園。其後次第擴充，該校為開拓經費之來源計，或設印刷所，或開藥肆。聞勿那倫所著之女子教育論，即在該校之印刷所付印云。

此學園是一個綜合的學園，其中共有六種學校：（1）貧民學校，（2）市民學校，（合此二者稱爲德意志學校（Deutchschule），（3）孤兒院，（4）教育所（Paedagogium），（5）拉丁學校，（6）教員養成所。此外尙附設有女學校印刷所出版部圖書館及藥肆等。

貧民學校是教育貧民子弟的場所；市民學校亦稱小學校，其初是收容貧民學校中之成績優良者，施以特別的教育，但後來成爲一般市民的學校。在佛蘭克逝世時，市民學校的男女生合計有一七二五人。孤兒院爲孤兒的收容所，氏死時，院中所收男兒一〇〇人，女兒三四人。教育所者，是一種中等學校，收容上流人民的子弟，當時有學生八二人。拉丁學校即是文科中學（Gymnasium），是爲升大學者之預備教育場所，當時學生四〇〇人。教員養成所者，即與現在的師範學校略同。佛蘭克創設赫列學園後，因經費缺乏，不能多聘優良的教員，因想出此策，即就神學生之中，選其將來有充教師與牧師之志願者，施以特殊教育。教員養成所之在學年限爲兩年，但畢業後須在本校服務三年。此種教員養成所，規模雖不完備，但實可視爲師範教育之嚆矢。

此學園逐日有興盛之勢，故在氏逝世時，全學園共有多數校及二二〇〇以上的學生，在私人經營的學校中，規模不可謂不大。

（三）教育理想　照前所述，佛蘭克是屬敬虔主義的大學教授與僧侶，故其教育思想，是屬敬虔派的宗教主義。但除宗教的色彩外，他面又注意於世俗的生活，而以實利實學的智能爲務。總之其教育目的是在養成具有下述之資格的人物：「第一具有敬虔的心情，第二具有實地所必需的智能，成爲聖與俗兩種分子混合的良善基

督教徒。」不過宗教的信仰方面，仍屬第一義的，自不待言。

（四）教育的方法　氏承認信仰之基礎乃在於意志與感情，故注意於「情意」之充分陶冶，以養敬虔之念。至其在訓育法上則採以下之「敬虔心養成法」：（1）示以事父母及交友等之模範，（2）實行宗教上之問答，（3）讀聖經，（4）行朝夕的訓話，（5）將道德的與罪惡的事例解明，（6）命令及告誡，（7）豫防惡心之萌芽，（8）直接的敬神心之養成，而以愛真理、順從、勤勉三者爲手段，（9）訴訟，（10）良友的交際，（11）教育者抱樂觀以養成兒童之愛念，（12）懲罰。

以上是佛蘭克的訓育法。至關於智識的陶冶之教學法又如何？氏曰：「智識爲體認神的意志以爲處世行事之基礎者，故無論就宗教方面或實地生活方面言，均不能不謀智識之啓發。」因此彼在前述之德意志學校（即包括貧民學校與市民學校兩者）則教讀書、習字、算術、唱歌、自然科學、地理、歷史、手工（女子）等科目；在教育所則課以宗教、拉丁語、希伯來語、希臘語、法語、德語、作文、算術、地理、歷史、年代記、幾何、天文、音樂、植物、解剖、醫學初步等，且於科外課以手工圖畫。

總之在高等普通教育之中，是認（1）真的信仰，（2）必要的科學，（3）精練的辯論，（4）禮儀作法等爲必修，以養成適合時代的信徒。

但有一點極要考慮者。佛蘭克是視體育與遊戲，對於精神修養上是屬無益而有害的，所以絕對不致意，此其缺點。彼之教育思想，大部分原採自夸美紐司而來，不過其中不免混有陳腐的色彩。即以其輕視體育一端言之，就

可見其太拘於宗教主義，而墮於虛僞主義形式主義的教育，完全忽視兒童的自然性。其在教育事業上之最大貢獻，乃爲師範教育之開例。

（五）佛庇杰與金達文

（一）佛庇杰 (Felbiger Von Sagan) 者，亦德人，研究神學，以一七八五年爲僧庵之主持者，本爲舊教徒，故世稱之爲「舊教式的小學校之父。」但彼曾學於佛蘭克之弟子海克爾 (Johann Julius Hecker, 1707 1768)，且與汎愛派之魯荷友善，故又不能認爲純粹舊教式的教育家。

佛庇杰對於小學教育制度方面，貢獻極大。彼曾改良其故鄉敍里亞的舊教小學校，且自編教科書。一七七四年，奧國女王聘之爲督學官，遂赴維也納，制定一般小學校令，以圖初等教育之改善。

其教育目的，是在養成「國家有用的公民，同時具有合理的信仰之基督徒。」而其教育之主眼，非在養成記憶力，而在養成理解力與應用力。視市民的經濟生活上之智能爲必要的，故竟將園藝、農業、手藝（女子）等加入小學科目中。其在教學方法上則有三特點：（一）以班級的教學爲本體，（二）獎勵問答法，並言宜採用綴字法，（三）提倡黑板的使用。訓育上則採溫和主義，力避懲罰。觀此，則佛庇杰的教育意見，已漸擺脫舊教主義的科臼，可認爲是介於敬虔派與汎愛派之中間。

（二）金達文　金達文 (Ferdinand Kindermann) 者，佛庇杰的弟子，以一七四〇年生，一八〇一年歿。是奧大利的教育改革家之一人，曾爲波凱美亞的德意志學校之督學官，又在潑勒 (Plague) 設師範學校，對於

手工教育上有大貢獻。除編物與縫級外，尚將家事、園藝等加入科目中，獎勵勤勞教育。

第六節　十七八世紀教育之實際

（一）教育實際的概況

綜觀十七八世紀實際教育界的概況，吾人發生以下四種感想：

（第一）教育思想雖發達，而教育之實際方面稍覺落後。在教育思想界照前所述，既有自然主義，實利主義，汎愛主義等思想發生，更且在宗教教育中，又分出虔善派，敬虔派等新的宗教教育，頗呈近代的色彩。但教育實際界則不甚發達，本來理論與實際，極難平行，祇因本期覺得兩者之懸隔太大，令吾人不能不色色然驚耳。

（第二）大學教育與中等教育雖頗發達，而初等教育方面則進步極遲。此種傾向，原在文藝復興及宗教改革期已經如此，實非本期特有的現象，但究不能不認爲初等教育之落後。雖則新教徒是特別注重此一方面，至於夸美紐司，汎愛派，虔善派，敬虔派等的教育家，亦努力於初等教育之改良與進展，更且國王與貴族等亦多頒佈教育制度及建設校舍而獎勵之，實在比於從前是較爲普及，且就學人數亦較多。同時，初等教育的內容，亦見逐漸改善。然畢竟不能與上級學校的發達程度並駕齊驅，此誠事實上之無可掩者。蓋本期因受戰爭之影響，財政之支絀及一般父兄之無自覺心而來。

（第三）女子教育是比於男子教育更落後的。雖則當時的女子教育，已經逐漸發達，入學的人數頗多，在小學方面，女子的科目與男子相同，併中等與高等兩段的女子教育，仍舊不振。蓋因當時的人，認爲施高等智識的教

育於女子，反爲有害也。例如上述孟天年夫人的論調，可爲代表。此卽以養成低度的良妻賢母爲已足。

（第四）教員之培養不充分，無論質與量兩方面，均覺初等學校優良師資之缺乏。

以上四者，是本期的教育之缺點，但本期教育未嘗無兩個優點，卽是（1）國民教育之勃興，與（2）教育的制度之發達是也。例如普魯士王威廉一世之頒佈一般學校令及實施義務教育，此其一。哥達公爵愛倫斯達之頒佈學校令及義務制之實施，此其二。其他如英國的「星期學校」(Sunday Schools) 之興起，此其三。

（二）德國的實際教育狀況

（一）小學教育狀況　本期德國的初等教育，其發達的端緒已開始，不過未臻於完滿期耳。一六四二年，哥達公爵愛倫斯達一世頒佈學校令(Schulmethodus)及義務教育制度，此由拉德開派的教育家慫恿之故。其內容如下：（一）一般男子女子，自五歲至畢業試驗及格時止，均有修學之義務。（二）教科規定爲宗教、讀書、習字、算術、唱歌、理科等，理科中之博物一科，教學上應以鄉土爲出發點。（三）教學上以理解爲主，反對暗記主義，用直觀的方法，一種學習未完全精熟時，不遽進前。此外如師範學校之設立等，亦在計畫中，不過因「三十年戰爭」尚未實行耳。

至於普魯士王威廉一世，則於一七三六年頒佈一般學校令 (General schulen plan)。王特稱爲「普魯士的小學之父」。當時政府根據此種法令，頒佈以下之義務制：（一）自五歲至十三歲的兒童，必須受教育。（二）教科爲宗教、讀書、寫字、算術、唱歌等。政府是給鎭鄉以建築材料，使各設立小學校。此法令中更規定教員之俸給、費

格、及義務等。

一七六三年，佛勒亞烈大王更頒佈一般地方學校令（Genoral land schul reglement），是特爲村落小學而規定的。又奧大利亦於一七八一年頒佈一般小學校令（Allgemeine Schulordnung），且實施義務教育。其時師範學校亦興。

（二）中等教育狀況　十八世紀德國的中等教育，是屬人文主義的，宗教改革的。此時有兩種新的中等學校出現，是可注意的。其一爲「武士學院」，其一爲「實科學校」。

武士學院（Ritterakademie）者，特爲對於宮中的侍臣施以世俗所必需的教育而設。其教科爲法蘭西語、希伯來語、數學、歷史、哲學、修辭學、地理等，此外則有騎馬、擊劍、舞蹈等。此種學校，當時各處有之，例如巴西多曾在丹麥歷充此種學校的教師。

實科學校（Realschule）者，是當時之一種中等學校，鑑於人文主義，古典主義之與社會生活相隔離，乃改而授近代語及近世的學術者，其起源在於一七〇八年至一七四七年，佛蘭克之弟子海克爾復在柏林辦此種學校，特稱爲「經濟數學實科學校」（Ökonomisch-Mathematische Realschule）。此校至十九世紀極盛。

（三）大學教育狀況　以前本有大學的形態出現，但至此時愈覺完備，不見若何之大改革。祇應注意者，則自十七世紀之末葉，始講義已用德意志語即國語矣。以前大學的用語，概屬拉丁語，至一六八七年，萊比錫大學講師湯買蘇（Thomasius），始用德意志語的講義，其後一六九四年，轉入哈列大學，仍用德意志語的講義，此風遂

大行，後來佛蘭克等均倣之。此種現象之發生，一面固由德意志之逐漸完備而來，他面亦屬近代主義之必然趨勢。

（三）法蘭西的實際教育狀況

（一）小學教育狀況　本期法國的初等教育界，自全體觀之，比於德國實屬相形見拙。蓋因法蘭西爲舊教主義的國，所以中等以上的學校教育雖盛，而初等教育則瞠乎後矣。十七世紀後半之法國初等教育界其中最堪注意者，（1）爲讚善派的活動，（2）爲「基督學校同胞團」的活動。前者已見於上述，茲不贅。現祇述後者。

「基督學校同胞團」是一六八二年由拉沙爾與其同志所組織者，對於法蘭西舊教國之初等教育上貢獻甚大。

拉沙爾（Jean Baptiste de Lasall），以一六五一年生於法國貴族家，至一七一九年歿。曾就學於巴黎，學業後則入僧籍，迨其與學校教育發生關係時，則又脫離僧籍，委身於兒童及青年勞動者之教化事業。其在教育上之功績有三：

（一）爲「免費學校」之設立。氏之創辦「基督學校同胞團」，目的是在「施基督教教育於終日勞動的貧民之子弟。」故先在其故鄉蘭斯開辦。氏在當時的氣概，可從以下數語窺之：「縱使吾人乞食，祇藉麵包苟延殘喘，仍一致合辦免費學校。」此種運動逐漸發達，竟傳至英、德、比、意、美及加拿大等處。

（二）氏既見免費學校之普及，遂覺有培養師資之必要，乃於一六八五年，在蘭斯創設師範學校，其後復在巴黎設之。尤其在巴黎所設者，並附有「練習學校」。拉沙爾之創設師範學校，比於佛蘭克更先，此實世界師範學校之嚆矢。

（三）爲班級教學之開始。從前的教學，概爲個別的，即每生逐一上先生之前而學。但拉沙爾的團體，則將學生分爲優中劣三團，組織學級而作共同的教學。

此外氏更於一六九八年，特爲二十歲以下的職工開設星期學校，又於一七〇五年，曾設工業學校。

（二）中等教育狀況 十七八世紀法國中等教育界之權，是握在厄斯伊達派之手。此外尚有奧拉托里(Oratorian)派，亦握一部分之權力。欲知當時厄斯伊達派在法國中等教育界勢力之大，單計其最盛時，在巴黎共有十四個初等學會(College)，學生共一萬七千人，便可見其一斑。

奧拉托里派是由一六一一年柏利烏爾(Kardinal Pierre de Bérulle)所創之舊教的一宗派，是專以教育爲主，至一六一三年經羅馬教皇的認可。此派的教育，是與厄斯伊達派之專重記憶者相反，是以笛卡兒的哲學爲基調，尊重理性。其建設中等學校，仍不外施行宗教教育，以養成僧侶爲目的。學科則有神學、近代語、歷史、地理、博物、哲學等。訓育上則承認祇用賞讚與威嚇便足，絕少用體罰。自一七七三年，厄斯伊達派解散後，此派遂代之而支配法國的中等教育。

（三）大學教育狀況 十七八世紀法國的大學，雖反對厄斯伊達派，但仍受舊教的正教會管轄。故自宗教改革後，對於新教徒之排斥風氣甚烈，例如一六二四年，法國國會議決對於「背叛舊教者處死，」又自一六三八年以後，大學不得授新教徒以學位。又一六六三年，法國大學禁用笛卡兒的著書，一七六二年，則巴黎大學之神學部，嚴禁盧騷所著之愛彌兒一書。此種反動的現象，亦由於國家與大學均遵奉舊教使然。

但本期所設之大學講座，多與從前不同，例如數學、圖文學、自然科學、民法、自然法等講座之設是也。法國的大學，在十八世紀的大革命時，全部廢止。大學被廢後，繼之而起者則為「學會」(Academy)，一時支配法國的精神界。學會者，最初是專以研究文學為目的，其後則兼及他種學術的研究。

（四）英國的教育實際

（一）**初等教育狀況**　英國的小學校教育，純由宗教團體之手而發達，因此，國家是完全未曾着手。雖則在一六六二年曾頒佈劃一律(Uniformity)，規定凡牧師未經認可，不得為小學教師，但此律至十七世紀末竟解除。其中又因清教徒與其他之異教徒，因受宗教上的迫害，益發憤於教育事業，故慈善學校、私立學校等設立甚多。星期學校亦出現，在某程度竟為小學校的代用。

（二）**中等教育狀況**　中等教育亦與大學教育同樣，在本期與宗教改革期無大差別。此時英國中等教育之主要機關，是為「公衆學校」(Public School)。公衆學校的內容，是舊式的，以拉丁語、希臘語等之暗誦為主。訓育上亦極嚴格，公然施行體罰。上級生使役下級生，是當時流行風氣之一。為參考計，現將當時惠斯民士達(Westminster)的公衆學校一日間之生活狀態揭示如下：「上午五時十五分，則有組長的點名及拉丁語的祈禱。從此至六時，則學生齊集，分兩人為一排，同往學校。自六時至八時，則有拉丁語及希臘語之文法。每以十四人至十六人為一次，執練習片四五枚，在組長之前暗誦，其次則交送練習。自八時至九時，則為自修時間。九時至十時，則為宿題的練習。至晝膳之時，則讀拉丁語的聖經一節。自下午一時至三時，則習錫西羅、荷馬、佛基爾等著書，或作文

法與修辭學等之復習，更有拉丁語，希臘語的翻譯等。晚膳時，復行拉丁語的祈禱。晚膳後，每星期約有三四次，由教師作其他學科之講義。」

此種公衆學校狀況，直繼續至十九世紀。原來英人是富於保守性，單將上述的情況與德國的中等學校比較，覺其落後有出意料外者。

（三）**大學教育狀況**　十七八世紀英國的大學，與前期毫無差異。教育完全在各學院（College）行之，單參照宗教改革期的教育狀況便明。

第七節　十七八世紀教育的總評

以上既將十七八世紀的教育述訖，茲綜括本期的教育言之，則見其中具有三種基調：（一）舊教主義，（二）理性的自然主義，（三）兩者調和之新宗教主義（即廣義的敬虔主義。）此三者是互相對立抗爭，但均屬個人主義的立場，未臻於社會本位或國家本位的。一方面固覺得世俗式的生活色彩益深，但他方面仍覺傳統的宗教生活的根柢牢不可破。

十七八世紀的教育，是從此種基調中孕育而出。爲滿足諸方面的要求計，遂發生種種教育的理念：（一）欲滿足舊教主義的要求者，則有厄斯伊遼之反動派的教育。（二）立在理性的自然主義之基調上，則有功利主義，自然主義的教育理想。（三）從兩者之折衷的立場上，則有廣義的敬虔主義之教育（包括讚善派與敬虔派兩者在內。）又在理性的個人主義之中，則生出盧騷與巴西多等之人類平等主義或世界主義。更從世俗與宗教之融

合上，則生出聖俗二諦之教育理念。此十七八世紀的教育理想之大較也。

至於教育之實際方面，則可分析為五特色：（一）教學與訓育上可大別之為兩種主義：（1）屬於舊教派者，則為權威主義，他律主義（廣義的教師本位）干涉主義，（2）屬於自然派敬虔派者，則為自然主義，自律主義，寬容主義。（二）關於教材方面：（1）舊教派則為古典之尊重及非近代的，（2）自然派與敬虔派則傾向於近代的，實學的色彩。（三）關於狹義的方法上：（1）舊教派則注重懲罰，（2）其他兩派則迴避之。至於體育一端，除佛蘭克一人以外，其餘大抵重視，此亦時代的風氣使然。（四）教育理論與思想，一般可認為大有進展，故有多數著名的教育家與教育思想家出現。（五）女子教育則仍不見進步發達，尤以高等教育一段為然，大概不出低級的良妻賢母主義之範圍外。（六）關於教育制度方面，則已見義務制之施行，師範教育之開始，實科的學校亦漸出現，不得不認為有大進步。但國民教育（國家主義的教育）祇在發軔期，未見有大進展。

最後尚有一言。本期的教育權雖仍歸僧侶之手，宗教科仍佔主要的位置，但近代的教科，逐漸完備。例如國語、習字、作文、算術、唱歌、地理、理科、歷史等普通教育的科目，已經確定，並且體操、手工、圖畫、手藝（女子）等的價值亦漸高，此大有紀錄的價值。

第四編　晚近的教育

第一章　總論

此處所謂「晚近」，是專指十九世紀言。本期本社會上、文化上、生活上、乃至思想方面，均呈種種異彩。其中富然有爲對於十七八世紀之反動而生者，亦有屬於本期之新發明或創造者，茲循序以敍其重要之變遷。

（一）社會狀態　十九世紀的社會現象，可注意者有四：

（一）宗教的權威愈弛，教皇與教會乃至僧侶等，其在世間之勢力逐日縮小，就反面言，則世俗的勢力愈擡頭。

（二）近代式的國家愈發強大，遂促帝國主義的國家之出現。蓋自十七八世紀以來，宗教的權威日弛，代之而興者則爲王權，此爲近代國家構成之原動力，次第發展而爲帝王主義的狀態，更進而爲帝國主義的國家之出現。如英吉利、法蘭西、俄羅斯、意大利等，均是其例。此種帝國主義的國家，俱以富國強兵爲務，盛行領土的擴張，致使世界地圖的表面，次第改色，劃歸其隸屬而無餘。

（三）在經濟上，則對於以前的手工業漸變爲近代的產業組織，形成資本主義的經濟機構。「資本主義」

(Capitalism) 云者，以馬克思 (Karl Marx) 所用的公式表之，則爲貨幣—商品—貨幣，即是貨幣成爲經濟活動之中心，因此生出資本家階級，彼輩利用資本以購買生產的原料與勞力，製成物品而販賣之，結果復得貨幣之還元也。若是，則除實費之外所得之利益，名爲「剩餘價值」者，則歸資本家之私囊，更撥作資本之一部，復生其他之剩餘價值。因此成爲個人主義的，自由主義的，私有財產制的組織，自十九世紀末葉以後益發達。其結果則社會上生出有產者與無產者兩種階級。且資本主義復與前述之帝國主義相結，成爲資本主義的帝國主義，遂爲國與國間大啓爭端之媒。更且資本主義的經濟機構，成爲下部構造，其影響於上部構造的社會文化方面，則生出「資本主義的文化」。社會主義或社會主義的教育，是爲對抗此種現象而起的。

（四）物質的，世俗的生活之異常的發達。此因自然科學應用科學等之進步，及諸種機械的發明，遂招致物質的生活之豐富，此種現象在中世紀時代固屬未見，亦非當時之所要求。蓋當時視此種生活爲罪惡的，所希求者，祇在靜寂和平的生活而已。

（五）世界的交通頻繁，文化互相交換，其結果是從新產出世界性的文化。所謂世界性的文化云者，如國際法，國際道德，及世界語 (Esperanto) 等均是。

以上是本期在社會上、文化上、生活上的主要特徵。

（二）**思想界的狀態**　十九世紀的思想界，可認爲歷史上最活躍的一期，其中固有復興的思想，亦有新興的思想。所謂復興的思想云者，是對於十八世紀中之理性主義，主智主義，實利主義等，反動的引起人文主義之復

活是也。「新人文主義」(New Humanism) 者，本起於十八世紀之末葉，是爲希臘古典時代的文藝之復興期。其與十六世紀之人文主義相差異處，前已言之，茲不復贅。但所謂復興者，其中亦加入許多新要素，容在後節細述之。

新興的思想中之最可注意者有五：

（一）爲國家思想之勃興。所謂國家思想云者，是指關於國家的本質之認識，個人與國家的關係，及愛國的情操等之結合，而構成一種國家本位主義者也。此種國家主義之擡頭，當然亦由於現代式的國家日趨於強盛之故。

（二）爲歷史的思想之起興。所謂歷史的思想云者，是「認現存的事物，非屬偶然的機械的存在，乃由過去的系統聯關以迄於今者。」此種思想，實成爲歷史的研究，黑格爾 (Hogel) 的歷史哲學思想，拉買克 (Lamarck) 達爾文等進化論的思想之基礎，可認爲是新興的，亦可認爲是對於十八世紀之理性主義的，機械的世界觀人生觀等思想之反動。

（三）爲有機的社會本位的思想之勃興。有機的思想云者，是視人類、社會與生物自然界爲有機的組成體之思想。有機體惟可當作一個全體的實在觀，故有機的思想，亦可稱爲「全體本位的思想」。有機體的特質，是在部分與全體間，有不可分割的關係，且常由一個目的統一之具體的全一的存在。至於嚴密狀態的有機體，即所謂「生物」者，是具有生命及內部發達的力量，構成全體之各部分間，雖有新陳代謝，而其全體則不變，是有悠遠

之祖先的根源，及永遠具有進化性質。以上是有機體的主要屬性。從此見地言，則十九世紀的人生觀，對於十八世紀之理性的機械的人生觀，可認爲是「有機的人生觀」。

社會本位主義，是屬此種思想之結果，即是以個人及社會的關係爲中心之思想。亦即是一種新社會觀。十八世紀的人，是視社會爲個人的集合體，亦即是機械的全體，例如盧騷的社會契約說，是其適當之證據。但入十九世紀，則生出與此正相反之社會觀，即認全體的社會爲眞正之實在，而個人祇是抽象的多元。此即社會本位思想。

（四）爲實證主義的思想之起興。　此是以十八世紀後自然科學之進步爲基礎而發生的自然科學之進步，遂促進實驗本位、實證本位的思想，凡不成爲感官之對象的，或不能實驗實證的事物，均認爲非有或屬不可知之列矣。故排斥形而上的思辨的，唯以科學研究之對象的世界爲眞世界，能實證者始認爲可信。此種思想，是十七八世紀的自然主義之更發展的，且經過科學研究之範圍，更進而成一種哲學的思想。例如法國孔德的「實證哲學」(Philosophy of Positivism) 斯賓塞的綜合哲學等，均屬其證據。此實證主義，既屬一種觀念形態，故影響及道德、藝術、宗教等各方面。法人莫泊桑 (Guy de Maupassant, 1850-1893) 等的文學，是由此種主義中生出。

（五）爲實利的實業的思想之擡頭。　此由於自然科學應用科學等之發達而來，因此促成物質的、經濟的思想之擡頭，此爲帝國主義之一面的要素，而與富國主義有密切關係。

以上是十九世紀思想界之概況。總之本期是達到 (Modernism) 之極點期，具有空前的進步與發展，以下再論由此種思想產生的教育。

（三）教育界的狀態　十九世紀的教育界，無論在思想方面或實際方面，均有異常的發達。「教育學」的研究，是從本期開始，至教育之基礎的科學，亦大進步。教育制度、學校設施、及教學與訓育的方法等研究，均有進步。即如女子教育之進步，及變態兒童之教育等，均從本期開之。

本期新興的教育，究屬何種性質？因為本期之比於十七八世紀，大教育家是更盛，且其種類亦更複雜，至於學說方面，亦各因思想的背景不同，大有五光十色之勢，頗難分類，茲特分為五大派別論之。

（一）為審美主義，文藝主義的教育。　例如赫德（Herder）洪播爾特（Humboldt），席勒爾（Schiller）等，均以新人文主義為基調，主張主情的教育。

（二）為理性的道德的教育。　例如康德，海爾巴脫及其同派的教育等，均立在理性主義的基調上，而建設道德的教育者也。

（三）為社會的人道的教育。　例如裴司塔羅齊派的教育是其尊重人道主義，則與康德相似，至其主張調和的發展，又與人文主義及新人文主義無異。但在他方面則鼓吹社會的陶冶，此點是與上述之審美的，道德的兩派之單顧及個人方面者不同，

（四）為國家主義的教育。　此當以斐希脫（Fichte）為代表。斐希脫的思想之內容，本屬主意主義的，道德主義的，原可認為與康德同系統，但彼既倡國家主義的實際教育論，所以不能不特別處置。

（五）為科學的實利的教育。　此當以斯賓塞等之生活準備的實利教育為代表，其基調是主智主義的，以

實證哲學爲根據，故又可稱實證主義的教育。此外如幼稚園創始者之福祿倍爾及威爾曼（Willmann）等的教育說。

以上是十九世紀之代表的新教育。本來至十九世紀末葉，有所謂社會本位主義的教育發生，如白爾格曼，拿德普等教育思想是也。但此直至二十世紀方發達，所以在第五編「現代的教育」下再詳述之。

此處尙應注意者，則關於「新人文主義」之一概念的解釋。向來的教育史家，祇從狹義方面解釋，承認新人文主義是具有反理性主義，反實證主義之特色，故專以赫德，馮播爾特，席勒爾之審美的，文化的，調和發展的教育思想爲總代表。但日本吉田熊次所著之西洋教育史概說，則將其解作廣義的，謂十九世紀的教育思想中，除實證主義的系統外，全部均屬新人文主義的。所以吉田氏將新人文主義的教育分爲三類：（1）文藝的新人文主義，（2）理性的新人文主義，（3）社會的新人文主義。此亦可認爲一種新見解。果照此種廣義的解釋，則十九世紀教育思想之全部，祇可分爲「新人文的」與「實證的」兩系。若是，則不特裴司塔羅齊，即如康德與海爾巴脫的教育思想，單從其尊重文化及調和的發展方面，已可斷定其具有希臘的傾向，應概歸入廣義的新人文主義之範疇矣。但從狹義的解釋，仍可認新人文主義祇爲以上列舉的五派別中之一。

第二章　新人文主義的教育

第一節　新人文主義的眞相

（一）新人文主義的意義與特質　新人文主義者，是從十八世紀末葉至十九世紀初葉支配歐洲思想界之一大文化潮流。其與十六世紀之人文主義相比則有共通之點，亦有差異之點。兩者之共通處，則在於彼此均與希臘羅馬式的古典及文化有關係，就內容上言，則爲反中世紀主義之近世主義的，反神本主義之人本主義的，目同時具有審美的調和的色彩。但既爲「新」的人文主義，自與「舊」的人文主義有差異之點。然則其差異之點果何在？曰，是在以下三種特質：

（一）新人文之義之第一特質，是在希臘古典時代的文學、世界觀、人生觀等之復活，此亦即與舊人文主義之大差異點。蓋舊人文主義之所恢復者，乃羅馬之古典時代的文化，亦即是從希臘之民族時代得來者「即希臘之末期的文化。」然而新人文主義之所紹述者，乃希臘之古典期的文化，亦即希臘初期之黃金時代的純粹文化也。當時之希臘，是最能發揮國性，思想極深邃，文化亦極清純。若乃希臘末期的文化之輸入羅馬者，多有不純的要素混雜其間。故新舊兩人文主義其特質上大有逕庭。

（二）新人文主義之第二特質，是在特重希臘的思想與文化之內容，至於其形式方面，則僅視爲一種方便

的手段。此蓋因十九世紀時之所需要者，不在形式而在內容也，換言之，即是不重在言語與生活樣式等之摹倣而重在世界觀、人生觀等之領會，至於十六世紀的舊人文主義，則偏重於形式方面，即重在希臘羅馬之言語、文字、文章、生活樣式等之摹倣也。蓋當文藝復興之初，當時的自覺程度尚淺，未曾深究古代文化之內容，所以徒剿襲形式而止。然則古代文化的內容之深入，乃新人文主義之第二特質。

（三）在第三特質，是在對於古典復興的態度。新人文主義的文化復興之態度，是自覺的，就某程度言，亦可謂之批判的，選擇的。易言之，即不是盲目的單欲復興古典的本身，却爲自己及國民文化之利益起見。所以舊人文主義，自己方面並未有徹底的自覺，祇炫惑於希臘羅馬之文化，爲機械的、摹倣的復興耳。若新人文主義則不然。一方面既爲自己打算，使上古的希臘文藝成爲自己之理想的典型；他方面又爲本國起見，所以非徒尊重古文古語，反而尊重國文國語矣。然則此種自覺的態度，是新人文主義之第三特質，同時亦是與舊人文主義之差殊點，

（二）新人文主義的內容，　以上是單從新人文主義之與希臘文化的關係上言，此僅屬其輪廓(Outline)耳。今再述其內容方面，然後其本質始能充分明瞭。至其內容上之特質，又可析爲以下四點：

（一）爲人性主義，所謂「人性主義」云者，是與神性主義不同，即以人性之發揮爲目的，是謂主觀主義，個人完成主義及自由主義。

（二）爲人性之調和的發展。人性中兼具自然的與理性的兩方面，亦即是兼具肉體與精神兩方面。此兩方面之調和的發展，即爲希臘古典時代之教育理想。此種調和發展的要素，即除狹義的人文主義家如赫德、席勒爾

等以外，凡康德、裴司塔羅齊、海爾巴脫等皆具有之。從此種意義言，則以上諸人的思想，皆可認爲屬於廣義的新人文主義。

（三）是具有美的、藝術的要素。所謂美的、藝術的特質，自然是從上述之調和的、均衡的傾向而來。但在「美」的要素之中，同時又加入「善」（道德）的要素，蓋善亦屬調和上之不可缺的。席勒爾曾從理論上將此點說明。以上三種特質，是從希臘古典時代而然，即在舊人文主義中亦具有之。以下第四種特質則爲新人文主義之所特有者。

（四）爲非合理主義。「非合理主義」云者，是超越十八世紀的合理主義，實在可認爲反理性主義。然則此種非合理的傾向果何如？曰，即在世界觀人生觀上，皆重自然，認世界與人生是屬有機的。換言之，即非如理性主義之單視人生爲機械的、主智的、實利的，乃超越乎法則以上、機械以上、實利以上，構成一種詩的、藝術的人生觀。所以新人文主義者，往往主張「自然與精神，是超越法則以上。」

此種思想，從心理學言之，即認感情與生命較於理智尤爲根本的，所以覺得藝術爲最寶貴，從而有「感情的直觀」等之主張。又此種思想，亦可認爲「浪漫主義」(Romantic)的思想。此非單爲希臘思想之復活，乃由時代的思潮而來。蓋因當時生物學的研究已極發達，故哥德等的思想中，與人性派的思想大有關係。

新人文主義之典型的特徵，即爲上述之四者。但從廣義的新人文主義言，亦並非兼具此四者，例如理性的新人文主義則缺乏第三與第四兩者，而社會的新人文主義則缺乏第三種要素是也。

第二節　新人文主義的教育家

新人文主義的先驅者，本爲革斯尼(Gesner)、亥涅(Heyne)、哥德等，而其明瞭表示此種主義者，則爲赫德、馮播爾特、席勒爾三人，茲將此三人的教育思想紹介如下。

(一) 赫德

(一)略傳　赫德 Johann Gottfried Herder 者，以一七四四年生於普魯士，至一八〇三年卒。以年代論，本屬十八世紀末之人，但以思想論，則屬十九世紀的人物。父爲教會的看守者，母爲鐵匠之女，兩親均富於信仰心，勤勉有秩序。但因家貧，故僅在鄉市間受初等教育，此外則經過不規則的獨學。一七六二年，得俄國某外科醫生的補助，入哥寧斯卜(Koningsburg)大學之醫科，因實習人體的解剖時受驚，加以學費不繼，研究遂致中輟。後賴自給生活，轉習神學、哲學、歷史、語學等。其後歷充學校教師與家庭教師，至一七七〇年，與哥德相識，尋於一七七六年，由哥德介紹，受懷瑪地方之聘，爲宮廷的說教師兼教會與學校監督。

(二)赫德的立場　氏的立場，是兼文學、宗教、教育三者。在教育上的貢獻，則爲師範學校之設立，小學校教科之改良，及讀書入門、宗教問答等之著述，與教科書之編纂等。且不特有功於初等教育，即對於中等教育之改良，亦非常盡力，在中學教育方面，則力謀古典主義與實科主義之調和。

(三)教育思想　氏於一八六九年，曾著有學校理想一論文，其後一七九一年，則著歷史哲學，在此兩種著作中所表現之教育理想，前後互異。前者是屬啟蒙的思想，後者則完全唱美的新人文主義教育。氏以爲教育理想、

是在「人生之健全的陶冶，亦即是精神與身體一切力量之調和發達。」尤其注重情緒與性格之美的完成。即在智識的教育方面，又認為與其注重內容之豐富無寧注重判斷之銳利（形式方面。）此種思想，即是希臘之多方面的調和的教育思想之復活，亦即是美的新人文主義之表現。氏以為希臘的文化，乃屬人道之精華，教育不外以發揮此種精神為終極目的云。

（二）馮播爾特

（一）略傳 馮播爾特 (Karl Wilhelm Humboldt) 者，以一七六七年生於普魯士，至一八三五年卒。父為侍從武官，家道小康。幼時，就學於著名的人文主義教育家堪比，十二歲喪父，十九歲時，曾著關於蘇格拉底，與柏拉圖等研究之論文。至一七八七年，入佛蘭福大學，習法律與古典及康德的哲學。翌年，轉入古廷堅大學，受新人文主義者亥涅 (Christian Gottlob Heyne, 1720-1812) 的感化，至一七八九年在該大學畢業。其後旅行法蘭西與瑞士，歸柏林後，則為司法官之候補者。一七九二年，著國家活動的界限一書。自一七九四年至一七九六年間，逗留耶那，與詩人席勒爾相往還，新人文主義的思想益濃厚。一八〇二年，以公使館參贊之資格赴羅馬，得與意大利的藝術相接觸。一八〇九年，充內務部的教育局長，此後更轉為外交官的生活。

（二）教育事業 氏是官吏而兼文學家，既非教育實際家，亦非教育理論家。但對於教育頗熱心，為教育局長時，對於實際教育上大有貢獻。其教育事業中之最著者有三：（一）建立德國新人文主義的中等教育之基礎，（二）柏林大學之創設，（三）輸入裴斯塔羅齊主義的教育於普魯士，此蓋因裴氏的教育，具有新人文主義的

色彩，即含有高潔的情操及調和的陶冶觀念。此點是大有影響於小學教育。

至其在中等教育改良上，有一良友與之協商，此即哈列大學古典學教授窩爾夫（Friedrich August Wolf, 1759-1824）窩爾夫之在教育學上，其著名處是在承認教育是一種技術，否認為獨立的科學。

最後尚有一言者，前述之赫德與馮播爾特等的思想，後來竟影響於德爾臺，休普朗格等成為文化教育學的基礎（參照下述之文化教育學一項）。

（三）席勒爾

（一）略傳　席勒爾（Johann Christoph Friedrich Schiller）者，以一七五九年生於德國之威爾典堡，至一八〇九年歿，是美的新人文主義教育思想家中之最著名者。父為軍人，母命其研究神學，但非其所喜，故初習法律，後轉習醫學，至一七八〇年畢業。氏對於文藝方面天分既高，且早有興趣，直將新人文主義向文藝上表現。在中學時代已開始作詩，一七八六年其處女作之盜賊（Die Rauber）一劇，即能描寫時代的精神。其後作流浪生活，周遊各處，與著名文士相結識，自一七八九年受聘為耶那大學歷史教授後，始與哥德締交。

（二）教育思想　氏與哥德相齊名，是文學家，本不應列入教育家中。但關於教育上亦有獨特的思想，此可見於其所著之美的教育論（Briefe über die asthetische Erziehung des Menschen）是書是用尺牘體的論文，其內容是從文藝本位主義而唱美的教育者。

氏之審美主義的教育思想，是建設在兩個基本觀念之上：

（一）是在文化價値之體系上，承認美的位置爲最高。 氏以爲「美」是較於「善」與「眞」是屬更深更廣、更高的，卽眞與善均被美所包攝，而蹐於從屬地位。何則？因爲「善」（卽道德）云者，是依據個體的理念卽一般原理而成立的，故其性質是從屬的、壓抑的、窮屈的，試觀「義務」之一觀念，自可證明。然而「美」（卽藝術）云者，其當作一般原理的理念的，則爲任意的、自發的、自由的。由是觀之，則美是居更高的位置，可以包含善在其中。至於「眞」云者，卽指科學之目的言，蓋科學之任務正在眞理之認識也。然而眞理之認識，又非單屬科學的目的，卽藝術（美）亦以此爲目的。蓋吾人在藝術上，亦以體驗「眞的美」爲上乘故也。準此，氏遂認在各種文化之中，眞與善皆被包攝於美的範圍，從而認美的價値最大，位置最高。

（二）是在人性觀上，承認美的感情爲人性之基本。 蓋氏以爲人性之中，最本質的是在感情方面，此比於意志與智識兩者是更深與的。人性之中本分爲理性與感性兩種成分，然而道德的生活，是以理性壓抑感性，其結果是變成嚴肅的酷烈的生活。至於在美的藝術的生活中，則感性與理性，成爲自然的，好意的融合，其結果不致令生活成爲嚴酷的、義務的，而成爲自由的、美的。此種理性與感性自由結合之精神狀態，氏特稱之爲「美魂」(Schöneseele)。人生之目的畢竟是在「美魂的生活」，此種美魂之發揮形成的狀態，是爲「美的人格」。

席勒爾之「善卽美論」，是從希臘的價値觀 "Kalokagathie" 而來，所謂美的人文主義，要不外希臘的思想之表現而已。

根據上述兩種理由，氏遂構成一種美育論，卽承認「教育便是美育，而美育同時又包括智育與德育在內」。

究竟美育能否包括德育與智育，雖屬重大的疑問，但從內容上觀察，則席勒爾之所謂「教育即美育」云者。要不外是指各方面之調和統一而言，實亦無妨。

第三章　理性的道德的教育

第一節　理性的道德的教育之真相

理性的道德的教育云者，卽是認理性主義爲教育立論上之根柢，同時認道德之完成，爲教育之理想。從其尊重文化及主張調和的陶冶上觀，明明是新人文主義之一特色。但狹義的人文主義，是對反理性主義的，而此派則正以理性主義爲基調，故祇可認廣義的新人文主義之一派。換言之，卽可認爲是十八世紀之理性主義與十九世紀之新人文主義相結合而成的思想，可特稱之爲「理性的新人文主義教育」。主張此種思想者，則爲康德及海爾巴脫等學派，但其先驅者則爲黎錫特氏。以下介紹此數人之教育思想。

第二節　黎錫特

（一）略傳　黎錫特（Jean Paul Friedrich Richter）者，以一七六三年生於德國之巴瓦利亞（Bavalia），是文學家，普通稱爲"Jean Paul"。因著有教育論（Levana）一書，在教育上著名。父爲牧師。氏最初在鄉間受初等教育，至一七八一年入萊比錫大學習哲學、神學、文學等科，畢業後曾充學校教師及家庭教師。一七九七年，母歿後，流浪於各處，至一八〇〇年，在柏林結婚。其名著之教育論，是成於一八〇七年。"Levana"是希臘神話中的神名，卽「幼兒的守護神」。氏特採爲書名，全書是由九篇論文撮集而成。其中是主張理性的新人文主義

教育。

（二）**教育思想**　氏謂「教育是正當的製造理想的人物之一種工作。」然則教育之可能的理由何在？曰：「是因兒童具有純正的天真的理想的本性，故能啓發之，造成理想的人物之故。」所以認教育之能事卽在於啓發。

然則教育之目的何在。曰：「在於使自我的本質卽多元的人性能調和的發達。」但氏又認各個人間相互的關係，亦猶一個音調對於其他的音調之關係然。從此種意義言，則教育者，是在實現理想的個人與理想的社會狀態。且教育不當單爲現在計，更要顧及將來，蓋因理想本關將來的事。然則理想的人物之陶冶內容爲何？曰，是在意志力，愛力，與宗教心之陶成。

至關於實際教育上，氏認爲精神教育務須及早開始，自一歲至三歲間，須養成快活的情操。但氏承認「快活」與「快樂」是不同，主張快活，並非主張徒貪快樂之意，此處卽可見其仍注重理性主義。故氏認遊戲的價值甚大，其言曰：「遊戲者，是人類最初之詩。」氏又似受汎愛派的影響，所以主張「在快活中學習。」

關於女子教育的意見，則注重情操陶冶、家事、家政的教育。總之氏是從理性主義的見解，承認兒童是「性善」的，將此善性之多方面調和發展之，卽成理想的人格。

第三節　康德

（一）**康德在文化史上的地位**　康德是一個世界著名的哲學家，本非教育家。其在哲學上的地位，是爲批

判哲學之創始者，將從來的經驗論與唯理論調和之，即成爲批判的先驗的觀念論。然則康德的哲學，是以先驗的理性爲根柢之哲學。從此點言，則康德是一個理性主義者。彼視理性爲純粹的，形式的，此點是與十八世紀之獨斷的形而上學的理性論不同，但因其重視理性，具有合理主義的學風，所以仍不脫十八世紀的科臼，而與新人文主義之美的，非合理的傾向異趣。其所主張之理性主義，是將蘇格拉底柏拉圖以來的理性主義思想成爲近代化。

氏之批判的先驗的觀念論，在現代是對於拿德普等的教育哲學大有影響，此點容俟下論之。又康德的教育學說，從內容上言，則爲道德的教育學說。此點是與新人文主義之審美的教育學說異，但他方面又顧及人生之調和發展及人格之完成，此則非仍認爲新人文主義不可。總之，視爲理性的新人文主義，是最適當。又康德的教育學，體裁是極嚴整，可認爲「教育學」之祖。

（二）略傳　康德（Immanuel Kant）者，以一七二四年生於德國之哥寧斯卜，至一八〇四年逝世。以年代言，正屬十八世紀的人物，但從思想上言，則不妨認爲十九世紀或逕直現代的人。父爲敎師，母具有高尙的情緒，且富於理解力，夫婦均爲敬虔主義的宗教信徒。其家庭是與敬虔派的教育家蘇爾茲（Schultz）相友善，故康德早年，即受敬虔主義的教育與感化。一七三二年，入哥寧斯卜的文科中學，受敬虔主義的教育，熱心研究古典，尤其是羅馬的文學。一七四〇年，入哥寧斯卜大學，本以研究神學爲目的，但爲準備計，則先習數學與哲學。既入神學部，則聽蘇爾茲講敬虔派的神學，但後因覺不滿意，乃專習古典語、數學、自然科學等，所以彼在自然科學上的造詣亦極深。

大學畢業後，曾充文科中學教師與家庭教師。一七五五年，爲哥寧斯卜大學的講師，講授數學、物理學、論理學、純正哲學、倫理學、地理學等。繼續爲講師十五年至一七七〇年，始升爲論理學、純正哲學的正教授。因此，一生在該大學供職，自初生以至於死，未嘗一日離其故鄉，且終身不娶。至於生活上是極守規則的未曾有一日自犯其規則，所以著名。但自耽讀盧騷所著的愛彌兒，偶然忘却定刻的散步時間。因此，哥寧斯卜的市民，謂鐘錶是屬無用，因見康德每日下午的散步，便可知時刻云。

（三）教育上的著書　康德關於哲學與自然科學上的著書及論文雖極多，但關於教育上的著書，則僅有一冊，此特稱爲康德的教育學（Kant über Pädagogik）。此乃在大學中關於教育學的講義，由弟子翟的講義整理，至一八〇三年出版的。

康德對於教育學上是大有興趣的，試將其著作與盧騷之愛彌兒及孟丹尼的教育論文集相比，自然明瞭。不過彼因自己的本職是在哲學的研究，所以着手於教育之著述上時間無多耳。

（四）教育之意義需要與可能性　康德以爲「教育是使人完成所以爲人之使命，」此見解是與裴斯塔羅齊相通。但教育果屬可能歟？彼則認其爲大有可能，蓋因人是屬於理性的存在之故。理性的存在云者，是指藉自己的活動，發達到文化的狀態之可能性而言。不過人類一面因屬理性的存在，他面却受「本能」的束縛。換言之，即人類之理性的能力，被本能的硬殼所掩蔽，故他方面不得不認教育之力爲必要，因此，氏又言：「就個人論，欲達到此種使命（即成爲文化人，）是全屬不可能的。必藉他人之力，始能完成其爲人的使命。」彼之承認個人的本

身不能完成其使命者，卽視個人雖具有發展之可能性或萌芽，但一面被本能所束縛故也。所謂他人之力者，卽指社會的、種族的力而言。然則康德幾乎視教育爲萬能矣。故又曰：「個人必藉他人之力（卽教育之力）始得爲人。」

氏又承認教育爲人類之所獨有，動物界則無之。一則因人是理性的、自覺的存在，二則因人類的種族是具有發達的文化，可以影響於子孫；至於動物，則爲自然的本能的存在，既無理性與自覺，且其種族間亦並無教化的內容與力量。

（五）**教育理想**　康德謂，教育既要使人完成其使命，故不能不具有「關於人類之使命的概念」換言之，卽教育上不能無一定的理想。然則教育之目的爲何？是在於「善」。故曰：「個人不可不使其本性發展而臻於善。」然而「善」的概念又如何？卽從實踐理性之所命，遵守一般的道德法則，以現實人類共同之目的。此所以特稱爲道德的教育。

能發此種善的價值之人，氏卽承認爲諸性能的調和發達之人。故曰：「個人之中，是具有多數可能體（細胞）教育之能事，在使此種可能體調和發達，以完成人之所以爲人的使命。」此實爲人文主義與新人文主義特有的思想，亦卽是調和發展的教育目的論。

此外，康德的教育理想中，尙有可注意之一點，卽是關於未來主義與世界主義的思想。氏以爲教育不是爲兒童的現在計，乃爲將來之可能計，且爲世界計。故曰：「一般的父母，是欲教其子在現在的世界上成功，一般的王侯貴族，是欲教其臣子適於自己之目的。卽是父母單爲一家計，王侯單爲一國計，欲養成良好的工具之人。但此種思

想，實在不能認為究極的。教育之究極理想，是在完成至善的世界，即在實現一視同仁（cosmopolitan）的世界。一此種世界主義、人道主義，可認為是理性主義之必然的產物。又在此種世界主義之他面，實包含個人主義，正與希臘之斯托亞學派的思想同。

以上是康德的教育理想，綜括言之，即認教育之究極目的，乃在養成「諸性能之調和發展之道義的世界的理想人物」因為是屬世界的、人類本位的，故可認為是超民族主義、超國家主義。此點正與裴斯塔羅齊之社會團體主義，斐希脫之國家主義異趣。

康德的教育理想所以成為一般主義、形式主義者，實由其在哲學上的根本思想，乃屬先驗的理性主義與純粹的形式主義之故。

（六）**教育方法**　康德根據上述教育目的之內容有四方面，故將教育之任務亦分為以下四者：（1）身體之陶冶，（2）德性之涵養，（3）技能之精練，（4）才智之啓發。欲達此四方面之方法，則為養護、訓育、教學三者。

（一）**養護論**　養護之原則，是在順從自然，以不誤用兒童之能力為度，藉遊戲與運動，使身體強壯、堅實、機警與敏捷。同時鍛練感官。此種養護思想，明明是由盧騷而來。

（二）**訓育論**　此中又包訓練與道德的陶冶兩者。照康德的見解，訓練（disipline）是屬消極的意義，脫離禽獸的粗野性而達於人性，是其主旨。因此，須令兒童服從師長，遵守一定規則，豫備將來服從法律道德的陶冶

者，是在訓練之後，更加以積極的德化。卽啓培實踐的理性，養成擇善而猛進之意志，以臻於自律自由的境地。

康德在訓育的全體上，絕對不注重賞罰，此因爲其所抱之道德觀，是主張個人「須爲義務而盡義務」的緣故。

（三）教學論　此中又包含教化與文明化二者在內。所謂「教化」（Kultivieren）云者，是指技能之精熟的開化而言。所謂「文明化」（Zivilisieren）者，是磨練才智以適應世需之謂，亦可稱爲「經世化」。綜合二者，不外是智能的陶冶，亦卽指教學之內容方面言。

以上是康德的教育說，不外是以理性的人性觀爲基礎，從而主張道德的教育說。實兼個人的與世界的兩種傾向。

（六）康德對於後來的教育之影響　康德的哲學及教育學說，對於後來的教育，無論直接或間接上，均有重大的影響。先從思想學說方面言之：（一）是影響於海爾巴脫之科學的道德的教育學說。卽海爾巴脫的教育理想中之五種道念說，是繼承康德的倫理學。且一般之道德主義的教育思想，亦受其影響。（二）是影響於現代之批判的教育學。批判的教育學，當推拿德普爲代表，其在教育哲學上的學風是批判的，其內容是先驗的理性主義，並且以意志之自由爲目的，此皆由康德而來。（三）是與魏鏗（Eucken）派之人格的教育學有關係。人格的教育學本以精神生活爲基礎，但此仍是脫胎於康德之實踐理性說（倫理學）而來。（四）是對於現代之文化教育與價値教育的關係，此種教育，本是直接以德國西南學派之溫德班（Wilhelm Windelband）及黎卡特

(Heinrich Rickert) 爲基礎，但間接上仍與康德有關係。因爲西南派的哲學，不外是康德哲學的發展之故。

(六)是對於實際教育上的影響。就此方面言，則康德之主意主義，在教學與學習上則生出自學主義，構成創造主義等，在訓育上則影響於自律自治主義，且對於形式的陶冶觀念亦有關係，在道德教育上更有重大的威權。

第四節　奈買兒

(一)略傳　奈買兒 (August Hermann Niemeyer)，以一七九四年生於德國之哈列，至一八三二年卒，是著名的教育家佛蘭克 (August Hermann Francke) 之曾孫。初就學於佛蘭克學院，十七歲入哈列大學，研究神學，旁習德英兩國的文學及批判哲學。二十一歲時著書名爲聖經的特質，當時採爲教科書，譽爲大著。一七七七年，爲哈列大學講師，旋升神學正教授，並兼佛蘭克學院院長及教育監督。著書頗多，但其教育學書中之有名者，即爲教育及教學之原理 (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts)。是書將人文主義，敬虔主義，汎愛主義，裴斯塔羅齊主義等之教育學說，加以概念的整理，欲成系統的教育學之組織。

(二)教育之概念及教育學　關於教育之所以必要的理由，氏之解答如下：「個人受身體及精神兩方面之稟賦而生，雖不藉外部之援助，亦可依據自然的法則，能發達至某程度。但若加以保護，則常遭危險，總之不藉他人的影響，是極難充量發展的。且不經他人之示教，智識之獲得亦緩慢與不完備。因此生出教育與教學之必要。」

然則教育之意義爲何？氏曰：「廣義的教育，是指對於個人之一切活力，不加以障礙，祇加以助長之一切影響而言。」此蓋指一切自然的人爲的環境之影響爲廣義的教育。又曰：「狹義的教育云者，是指在一定目的之下，對

於兒童所施之身體的精神的影響而言。」此即指有意的教育爲狹義的，與偶然的及無方案的教育有別。

關於教育學上，氏則承認當以倫理學、人類學、心理學、生理學等爲基礎，則有建設普遍妥洽的教育學之可能。氏曰：「教育可以倫理學上認爲最高之善爲其普遍目的，及從人類學、心理學、生理學等，以推知關於人性之一般法則。故教育無論在目的上或方法上，均有確立普遍妥洽的法則之可能。即是教育學可成爲科學。此種教育的科學，稱爲「理論的教育學」。將此種理論應用於實際上之教育術。則稱爲「實地的教育學」。」

（三）**教育目的** 氏的教育理想，不外是在理性的、道德的方面。氏言：「個人除却稟賦中所原有者外，別無其他之要素可抽引。從此點言，則除却人性本位的教育外，別無其他之合理的教育。人類之理想，唯藉人類性能之發展完成始可達到。然而人性中之最寶貴者則爲理性。教育之目的，當在陶冶此種理性，使精神力強大，以得意志之自由。」

此種思想，乃由康德及裴斯塔羅齊而來。要不外是以養成理性的，意志自由的，道德的人物爲目的。

（四）**教育方法** 氏在教學上，則主張形式的與實質的兩種陶冶之調和。在訓育上，則承認兒童之性是善惡混合，其處置之法如下：（1）認明兒童之自然性，防壓其惡傾向，同時不阻礙其向善性，須兼行消極與積極兩種訓育。（2）關於意志的行動，當與以確實的規矩，實行外部的直接訓練。（3）使兒童的行爲出於自律的判斷，以實行內部的直接訓練。至關於體育方面，則承認「道德問題與健康問題之相關，」因而論及胎教，自然的人工的體操，與性教育等。

（五）學校及教師論 氏主張國民之統一的教育，其論調如下：「學校是國家行政之最重要的對象，各學校相互間，若能保持有機的統一時，則國民的一般陶冶之目的已達。」關於教師之品格上則曰：「教師必須學德兼備，方能達到所期之教育目的。故須具有哲學、倫理學、美學、論理學、心理學、教育學、教學法等的學養，同時須具有確立不拔的品性。」

第五節 海爾巴脫

（一）略傳 海爾巴脫(Johann Friedrich Herbart)者，以一七七六年五月四日，生於德國奧爾丁堡(Oldenburg)，至一八四一年卒。父名探瑪士額爾哈德(Thomas Gerhard)，爲奧爾丁堡之司法官，祖父則爲文科中學校長，母爲醫生之女，極賢明。氏幼時，從母受理想的教育，因其體弱，故後來不送之入校，特延家庭教師教之。此教師乃屬窩爾夫派的哲學家，熱心於宗教，且思想綿密，長於倫理學、心理學、純正哲學等。厥後海爾巴脫的學問，秩序整然，議論精密，實受此教師之感化極大。

氏少時已長於音樂及科學，且對於朋友間持師長的態度。十二歲入奧爾丁堡之拉丁學校，學科中最好物理學與哲學，至於倫理學，則在十一歲時已習之。十四歲時，著有關於自由的小論文。一七九三年，對於最上級的學生，講演關於國家道德之盛衰的一般原因，大爲時人所注意。地方上某雜誌，特揭載其論文。至一七九四年畢業，畢業時，用拉丁語講演關於最高之善及實踐哲學原理上錫西羅與康德的思想之比較。從此數點觀之，可見其在青年時代，頭腦已極優秀，研究的精神亦極盛旺。十八歲時入耶那大學，初遵父命研究法律，但竟因非其所喜，乃請其父

許其習哲學。

當時耶那大學的哲學教授是斐希脫，海氏未嘗不敬服其說之雄大及批判之精密，但漸發生懷疑。彼對於斐希脫的重要觀念之一的「非我」(Nicht-Ich)，提出質問。至一七九七年，對於斐希脫及謝林格(Schelling)的哲學，聲明表闡自己的立場，而特對於實踐哲學方面發生興味，考究道德與國家等問題。及讀康德之道德之純正哲學的基礎，深爲感動，遂得對教育理想之不變的信念。一七九七年，彼因關於求學之志願與其父之意見相左，失却信用，學費因亦不繼，乃得友人介紹，往瑞士卑倫(Bern)，充當富豪斯塔格(Steiger)家之家庭教師。時年二十一歲，就學僅三年，中途廢止，誠爲可惜。但彼在家庭教師時代，以熱心實力教斯塔格之三子，且銳志於研究。乃對於當時所流行之敬虔主義，汎愛主義，人文主義三種教育加以選擇取捨，從而批判之，表明自己的主張。爲家庭教師雖僅三四年間，實際從事於初等教育者亦祇在此期，但彼所得之寶貴經驗，實使其充分成爲教育學者的資格。

一七九九年，彼親赴瑞士之卜孤多爾(Burgdorf)，親炙裴斯塔羅齊，觀其教育之實際，大有所感。時裴氏正從心理學上研究教育方法也。一八〇〇年，乃辭家庭教師職，離瑞士而歸國，當時竟與其父母疏隔矣。其母亦不喜其研究哲學，與彼分居，一八〇一年移住巴黎，至一八〇三年竟客死於該地。氏遂離父之家，往布拉敏(Bramen)訪友，留此兩年，專研究哲學、數學、希臘語等，且著書數種。一八〇二年彼年二十六，受古廷堅大學的博士試驗，得及第，且爲該大學之私講師，講授教育學、實踐哲學、倫理學、純正哲學等。一八〇六年，其名著一般教育學出版，一八〇八年，實踐哲學亦出版。

一八〇九年，拿破侖軍侵入德國，古廷堅大學受影響，殆至停閉，海氏乃離此地，而應哥甯斯卜大學之聘，繼康德之後任該大學講授哲學與教育學。且繼康德之遺志，請准當局設立「教育研究所」(Pädagogische Seminar)，收容學生二十八，研究學理之實地應用。一八一一年，與英國商人之女瑪利杜拉克 (Marie Drake) 結婚。一八一七年，建學生寄宿舍，自己講授數學，夫婦同任監督之責。

氏在此時最熱心研究心理學，感到教育學的基礎有確立之必要。一八三三年，復回古廷堅大學爲正教授，在此度過安靜的學者生活，教育學綱要一書是一八三五年所著，至六十五歲，在此地逝世。

（二）著書及其立場　海爾巴脫是哲學家及教育家，故其著書亦以關於此兩方面爲多。哲學上的著書，以前述之實踐哲學 (Allgemine Praktische Philosophie) 爲最著名，教育學書則以一般教育學 (Allgemine Pädagogik) 及教育學綱要 (Umiss Pädagogischer Verlesungen) 爲代表。

海氏在教育上之立場非屬實際家，而是學者，且其在學者上的功績，又在於「科學的教育學」之創設一點。雖則在海氏以前，未嘗無略有組織的教育書出現，例如夸美紐司之大教授學，康德之教育論等，均有相當價值。不過前者祇是一種教學法之書，後者雖略具組織，仍未得認爲嚴密的「教育學」。然而海氏却以倫理學、心理學二者爲基礎，建設一個獨立的教育科學矣。此點在教育史上是不能忘記的。至其內容，則爲理性的道德主義，亦屬個人完成的教育，觀以下之敍述自明。

（三）教育目的論　海氏承認科學的教育學，一面要有確定的目的，他面要具有實現手段的方案。而其目

的確之定，又認爲須依據實踐哲學即倫理學。本此立場，故認教育之目的爲「道德的品性之確立。」蓋彼以爲道德（善）云者，並不是存於快樂與幸福的內容中，却存於形式方面，即意志之善的方面，能獲得此種道念者即爲善人，亦即是道德的性格之所有者。

氏認爲根本的道念有五，故於實踐哲學及教育學書中詳言之。所謂五道念者：（1）內心自由的道念，（2）意志完全的道念，（3）好意的道念，（4）正義的道念，（5）報償的道念。得此五者，即爲道德的性格之所有者。「內心之自由」（Idee der Innern Freiheit）者；是指從意志之內面踴出的自由活動而言，與康德之認實踐理性（意志）爲自律的，自由的同意。若屬他律的，則失却道德的本來意義矣。總之凡稱爲道德的性格者，實以此種內部的自律自由性爲必要。所謂「意志之完全」（Idee der Vollkommenheit）者，是指一意志之兼具強力與充實兩種調和的條件，能完全活動而言，蓋意志單屬自由仍覺不足也。以上二種道念，是單關於一個意志的規定。

至於「好意」（Idee der Wohlwollens）云者，是指一意志對於他意志不能不盡其善念之義，此與康德所謂「人格體本是目的的價值體，不得不互相尊重」之意同。「正義」（Idee der Recht）云者，是指一意志對於他意志不加損害之義；即兩個意志各守本分不相侵犯之狀態。「報償」（Idee der Billigkeit Oder dur Vergltung）云者，是指一意志被他意志加以不正當時，使其返於原來的正當狀態之義。報償亦稱爲「平衡，」即是利害之間，必有相當的報償以保平衡也。以上五種道念，是爲善的意志中之不可缺的五者相調和而表現於

人格上，則爲道德的性格。再有一言，海氏所謂道德的規範者，照上所述，似純屬主觀的，但其中實亦表現社會之客觀的法則性。蓋其中亦曾論及五種社會的道念（1）與內心之自由相當者是爲「宗教社會」（Resselte Gesellschaft），（2）與完全的道念相當者，則爲「教化組織」（Kultur system），（3）與好意的道念相當者，則爲「行政組織」（Verwaltungs system），（4）與正義的道念相當者，則爲「法律社會」（Rechts Gesellschaft），（5）與報償的道念相當者，則爲「報酬組織」（Iohung system）。但因海氏的教育理論，專以上述的意志之五道念爲內容而構成，關於社會道念方面，殆全忽視。所以多數人認其教育說是偏於個人的。

準此，則海氏之教育目的，不外在道德的性格之陶冶，易言之，即是意志之陶冶。但此處尚有一疑問，即海氏既重意志方面的陶冶，而對於智識、感情、身體三方面的陶冶，是否亦同樣重視？答曰，海氏對於智識與感情兩者之陶冶，並未嘗排斥，不過視爲道德的意志之陶冶的手段耳。祇有關於身體方面的陶冶，並未論及，蓋因海氏視教育學爲「精神形成之學」也。彼所著之教學論，是將智識分爲兩種：（1）爲與性格陶冶有直接關係之智識，例如修身、宗教、歷史等之智識是也；（2）爲與性格陶冶無直接關係之智識，例如自然科學的智識是也。故彼重視前者而輕視後者，即視在性格陶冶上有價值與否，從而判斷智識的價值之高下。至其重視情操的教育，亦可認爲未嘗忘却感情的陶冶。但此亦由道德中心主義出發，祇重視與德性涵養上有關係的感情陶冶，至若「純粹審美式」的感情陶冶，是不重視的。

（四）教育方法論　海氏承認欲達到上述之教育目的，須藉管理、訓練、教學三種手段。此種教育方法之基

礎，氏是認爲應從心理學上決定，亦猶教育目的之應從倫理學上決定也。然則海氏當時所採用之心理學，果爲何種心理學，原來在海氏以前所流行的心理學，是爲「能力心理學」(Vermögens Psychologie)。此種心理學之主張者，當以窩爾夫教授爲代表，卽視精神中諸種作用，乃屬心意中各種獨立的能力之活動，此與今日之「作用說」的心理學大異其趣。例如窩爾夫將認識能力分爲下等上等兩級，前者如感覺、想像、記憶等，後者如注意、反省、悟性等，此非單認爲一種作用，實認爲獨立的固定的能力矣。

海氏知窩爾夫此種心理說之非，乃自創一種作用說。彼以爲心意是由無數的表象(觀念)而成，此種「表象」(Worstellung)是離合聚散無常，因其各爲自己保存之故，從而或相結合或相排除也。意志者，是已經被排除而潛在無意識界之表象，復將自己顯現於意識上之一種努力；感情者，不外是由表象互相結合而來之快感與互相妨礙而來之不快而已。此決非精神的能力。然則海氏所言之表象，是屬於智的性質，自不待言。總之氏的心理學說，是欲以「智」的作用，而說明感情與意志二者，可謂之觀念中心或主智主義的心理說。並且欲以此種作用說的心理觀爲基礎，建立教學與訓育的方法，所以稱爲主智主義合理主義的教育。

(一)管理論　「管理」(Regierung)者何？海氏謂兒童在幼少之時，思慮缺乏，自制心弱，往往易發情慾及暴性。倘純任其自然，則不能實施教學與訓育，故有制御其情慾與暴性，以便於教學與訓育之必要，此卽爲管理。至於管理的方法，則有消極的與積極的二者。消極的管理法，是用監視、命令、禁止、威嚇、責罰等，以抑制不良的性向；積極的管理法，是特課以作業或課業，使其專心於活動，不良之性向無從發作者也。此種管理法，是屬於兒童方面

的管理，乃今日所謂廣義的訓育之一部。

（二）訓育論　訓育(Zucht)者，與管理不同，是積極的教育方法。海氏謂「訓育者，是直接影響於兒童之心情，以陶冶道德的性格之方法。」然則管理與訓育之區別何在？海氏以爲兩者雖不能劃然區分，但前者是屬外部的，他律的，而後者是屬內部的、自律的。

關於訓育之手段，氏則舉出命令、賞罰、教訓、實例（模範）等，其中以教師及朋友的模範及實例爲尤要；其誘掖的手續，最初當藉他人的指導即所謂客觀的訓育，迨年漸長，則進於自律式之主觀的訓育。至於訓育之標準，仍不外在於教育之目的，即前述之五種道念。

（三）教學論　海氏的教育學中，最有精彩及富於獨創性者是在教學法的部分。海氏曰：「教學（Unterricht）者，是傳達智識技能，以構成及擴張兒童的思想圜之一種教育方便。」而教學中又分二種：（1）爲教育的教學(Erziehungs Un'erricht)（2）爲非教育的教學(Nicht Erziehungs Unterricht)。前者或稱爲訓育的教學，即其所授之觀念能具有生氣長留於兒童之觀念界，其結果有益於道德的性格之構成者。從心理學上言，即指智的作用（觀念）達到徹底的深化，成爲心情的；意志的狀態而言。反之非教育的教學云者，是指觀念單作觀念授與，對於道德的性格，並無何等直接關係之狀態而言。例如專門學校的智識技能之傳授，即屬此種。海氏以爲在普通教育上的教學，不須僅如後者，必須達到前者的狀態方可。此種思想，一則由於道德中心的教育理想而來，二則由於海氏的心理學觀點而來。

欲使教學成爲教育的，其道爲何？海氏則以「興味之引起」（媒介概念）一語爲答。蓋藉興味之引起，能使兒童之精神活動盛旺，自己擴張觀念界，如是得到活潑的觀念，結果影響於心情，大有益於道德的性格之陶冶。此海氏的興味論之出發點。

然則所謂興味者何？海氏以爲是「對於某物能引起快感之注意力傾注狀態」而此種興味，其本質一面在於保持既得的觀念，他面又從而擴張之永續的努力。從此點觀，則興味者，不特使學習（觀念之類化）容易，更可認爲意志陶冶之媒介的階段。再進一步言之，海氏以爲興味之引起，不單爲教學之方便，且與教學之直接目的相當。蓋教學云者，從心理上言，是指新舊觀念之結合也，此時興味之湧起，亦不外是觀念之充分融合。因此，教學之直接目的，實在於興味之引起。倘新舊觀念不能完全融合，則興味無發生之餘地。此即海氏認興味之引起即爲教學之直接目的的理由。此當然是由海氏獨得的智之類化的心理學而來。

但此種引起的興味，海氏又認爲務求涉於多方面的。此點彼雖未曾明言其理由，但亦不外因人類之自然活動是屬多種的，且生活的世界，亦非單一的而爲多元的之故。因此，氏分興味爲六種：（1）經驗的興味，（2）推審的興味，（3）審美的興味，（4）同情的興味，（5）社會的興味，（6）宗教的興味。此即海氏所言之「多方興味」；能引起多方的興味，則可陶冶人性之多方面，可在廣大的生活舞臺上不至落伍，能養成眞正的道德家。此種思想，是與康德相同，均受新人文主義之調和發展說的影響。

經驗的興味(Empirisches Interesse)者何？是對於各個事物，欲作無限的經驗之謂。推究的興味（Speku-

latives Interesse）者，是欲究明事物間交互關係的法則。審美的興味（Aesthetisches Interesse）者，是關於美醜善惡等之評價。同情的興味（Sympathisches Interesse），者是欲與他人共同苦樂的興味。社會的興味（Gesellschaftisches Interesse）者，是關於社會國家的幸福。宗教的興味（Religioses Interesse）者，是關於神的興味。總之海氏承認此六種興味之引起，即能達教學之直接目的，且間接達到教育的目的。此處尙生出一個新問題。即是此六種興味究竟與教育目的之內容的五種道念有何關係？因爲既承認六種興味之引起，間接上可爲道德的性格之陶冶，則六種興味與五種道念之間。非有必然的內在的關係不可。然海氏關於此點，毫無說及。不過就吾人的眼光看察，則六種興味之引起，確可爲五道念中之某種道念的陶冶手段。例如引起審美的興味時，則可以養成正義的道念，引起同情的興味時，可以養成好意的道念，引起宗教的興味時，可以養成內心自由的道念之類。但如經驗的興味與推究的興味兩者，究竟與何種道念相聯關？縱使認其與科學的智識之培養有關，但與其他的道念，殊難認其爲有密接的關係。然則海氏之特別舉出六種興味，吾人反認爲令教育學說之體系混亂。至於欲完成「教育的教學」，其順序當如何？換言之，即欲使舊觀念與新觀念密接融合，以引起多方興味，其道當如何？海氏則舉出一定的「教學階段」爲答。彼以爲類化的過程即智識之接收的順序，大約可分爲下述之四階段：（一）明瞭（Klarheit），（二）聯合（Assoziation），（三）系統（System），（四）方法（Methode）。明瞭云者，是使新觀念判明之意；聯合是指新觀念與舊觀念相結合；系統者，是使新舊結合者成爲體系；方法者，是使系統的智識（觀念）能自由應用於各種動境之意。海氏本人所主張的四段說，即爲後來海爾巴脫派著名的「五段教

學法」之張本。

海氏四段說的根據有二：（一）爲智識成立之心理的過程，亦即是由直觀而進於概念之理法。（二）爲智識之論理的方面之考察。但海氏的四段法，似仍以論理的方面爲主。

氏以爲欲使觀念之明瞭，則有專心（Vertiehung）之必要。專心云者，是指對於某事物之注意集中，可以直觀其全體及各部分。至欲使新舊觀念結合而成組織化時，則有致思（Besinnung）之必要。致思云者，深致思慮，將新舊觀念比較辨別之，認識兩者之正當關係。

假定專心，致思的原理爲智識構成上之縱的原理，此外海氏更舉出橫的原理與之相配。此即靜止與進動的原理。靜止云者，言心靜止於一對象之中，注意不致旁驚；進動云者，是從反面言心之移向他的事物。前者是適於玩味，後者是適於發展與擴張。縱橫兩種原理相結合，則生出（一）靜止的專心，（二）進動的專心，（三）靜止的致思，（四）進動的致思四者。靜止的專心，是使各觀念明瞭；進動的專心，是使新舊二觀念聯合；靜止的致思，是使觀念成爲系統的；進動的致思，更使其成爲自由自在的方法或應用。

以上以海氏的四段說之根據。彼所言專心、致思、靜止、進動等，似屬於常識的，但實應認其是屬於論理的，與錫爾、拉萊因等之心理的見解不同。此所以多數人認海氏的教學階段說是論理的而非純屬心理的。不過因彼言及「當由直觀而進於概念」「欲觀念之明瞭，須用分解與綜合」「欲使其成爲概念化，須用比較與總括」等，其中又自然包有心理的要素。所以後來海爾巴脫派的學徒，竟使教學階段說完全成爲心理化矣。

(五)其他的教育思想　海氏的教育思想，除上述之外，尚有可注意者三：(一)教材論，(二)分解的教學法與綜合的教學法論，(三)年齡適應的教育論。

關於教材論，海氏承認教材之種類，當分為(1)事物，(2)形式，(3)符號三者；至於教材選擇的標準，則認為當以興味為中心。氏曰：「教學的材料，不能不從科學中採之。但此種材料，又須與兒童心中自然發生之興味相一致。」又曰：「凡書籍若不是現在既有相當興味，並且將來亦可以引起新興味者，則無閱讀之價值。」關於分解的教學與綜合的教學，則言：「兒童之初見事物，單作現於感官上的特徵之總體而認識之，從此種特徵或形式上而進於事物者，則為綜合的教學。分之，若將事物分析而為各種特徵，是為分解的教學。」此外氏尚舉出「摹寫的教學」，但謂此種教學，僅於現存的表象擴充之便足。

關於適應年齡的教育方面，氏則將教育分為四期如下：(一)第一期是自初生以至滿三歲為止，此期完全在教權的支配之下，專心於言語的陶冶。(二)第二期是自四歲至八歲為止，教學上以分解的為主，但在本期之末，則在讀書、寫字、算術及最容易的結合的練習上，實行綜合的教學。在道德的陶冶方面，先養成完全的道念，其次則養成好意的道念。(三)第三期是為兒童期。此期當養成正義與報償兩種道念，教學上課以歷史、算術、詩歌及理科等。(四)第四期為青年期。此期的教育，當導青年趨向自己發展方面，道德的事項，亦有使其充分領會之必要。

(六)海爾巴脫在教育上的價值　茲將海氏的教育學之特點，總括以下諸種口號：(一)一個目的(道

德的品性陶冶）。（二）兩個基礎學科（倫理學與心理學）。（三）三個方法（管理、教學、訓育）。（四）四個階段（明瞭、聯合、系統、方法）。（五）五個道念（自由、完全、好意、正義、報償）。（六）六個興味（經驗的、推究的、審美的、同情的、社會的、宗教的）。此種教育學，其在教育史的價值，可分爲長短兩方面言。

其長處有五：（一）在嚴密的意義上，組織成有體系的教育學。（二）以道德的品性陶冶爲教育目的之中心，雖不免多少有偏狹之嫌，但仍屬一種特色。（三）承認教學之進行，應循一定的次序，故舉出智識構成上的四階段。（四）將教育的教學、興味、類化等有價值的概念導入於教育上。（五）促進教學研究法上的熱心。以上五者，無論就其學說本身的價值上言，或就其所生之效果言，均不得認爲海氏之長處。至其反方面的短處則有七：（一）其心理學既以表象爲中心，故陷於主智主義的弊端。（二）單認倫理學與心理學爲基礎科學，不免過於狹小。因爲此外是需要許多科學的補助之故。（三）陷於個人主義的教育，忘却社會國家方面。（四）教學階段漸流於形式化，陷於心理的，最後釀成許多弊端。（五）輕視身體的養護及實用智識的陶冶方面。（六）視教學與訓育二者並列，祇爲管理上的方便。（七）視興味之引起爲教學上之最近目的，使教學成爲兒戲。

第六節　海爾巴脫學派

（一）海爾巴脫學派　海氏的教育學，理論高遠，理解困難，故死後二十年間，未十分惹人注意。但其獨創的思想，秩序整然的科學的教育學，決不至永久湮沒，故其後信奉者日多，不特傳播於歐洲教育界，且遠及於美國、日本等處。此實由其學徒傳播之力而來。茲特就多數的後繼者之中，擇其對於海爾巴脫的教育學最有補充與發展

之功者數人述之。

（二）啓爾拉　（一）略傳——啓爾拉者（Tuiskon Ziller）德國之華森鎔（Wasungen）市人，以一八一七年生，一八八二年卒。父爲神學家，母頗賢明。十三歲時入文科中學，一八三七年入萊比錫大學習言語學，旁習海爾巴脫的教育學。一時曾爲鄉里的文科中學教師，至一八五三年再入萊比錫大學研究法律，且爲該大學之私講師。但因對於教育學饒有興味，故自一八五三年以後，兼講教育學。一八五六年著一般教育學（Allgemeine Pädagogik）。其後得巴爾特（Ernst Barth）博士的助力，設立萊比錫大學附屬之教育研究所及實習學校（Übungsschule）。一八六四年升爲員外教授。一八六八年，創設科學的教育學會。

（二）教育說　氏的立場，是屬海爾巴脫的新派，其目的是在「務將海氏之說自由的廣義的解釋，加以補正，使其主義臻於完成。」故對於海氏之教育目的與興味論等，則信奉而祖述之，祇就方法上的問題發表改良與補充之意見耳。其中最可注意者，是文化史的階段說、中心統合法、與五段教學法三者。

文化史的階段說（Kulturstufen）云者，是承認人類文化發展階段與兒童心理發展之程序相當，故教學上應根據此種理論爲教材選擇與排列之標準也。此亦即是屬於一種「復演說」（Recapitulation theory）。此說本非啓爾拉之獨創，以前已有之。但氏在教育上，則據此而主張要以從古代而至現代的文化之發達爲中心的教材，從而陶冶兒童之情操。

因此，氏遂將情操的教材，分配於小學八學年中，其次序如下：（第一學年）童話——格林之十二童話。因本

期的兒童，值人類發達之第一階段，故重在想像的生活。（第二學年）魯濱遜故事——此因兒童正在發展的第二階段，故使其了解征服最近的自然界，而得到社會生活上的價值。（第三學年）家長的歷史——周林堅故事。此爲發展的第三階段，使其對於最簡單的社會團體直接服從之。（第四學年）裁判官的歷史——尼比倫堅的故事。此爲發展之第四階段，使其習於社會組織，確保個人的努力。（第五學年）猶太王——德意志王國的建設者。此爲發展之第五階段，使兒童認識倫理的秩序，（第六學年）基督傳——宗教改革史。此爲發展之第六階段，欲使兒童愛保持最高威權的規律。（第七學年）祖師的歷史——德意志自由戰爭。此爲發展之第七階段，欲陶冶兒童之觀念界，使其達於完全的與好意的。（第八學年）路德之宗教問答——德意志帝國之再興，此爲發展之第八階段，欲使個人與他人一致，達於最高的完全狀態。

以上是關於情操的教材之選擇排列的理論，是承認文化史的階段說爲正當的，但現在則仍屬懷疑。此種教育思想本已見於海氏的學說中，啓爾拉祇爲之闡明耳。

中心統合法（Konzenträtion）云者，是關於教材之統合的意見。倘各教科或教材，彼此漫散無章，則難盡教育的教學法之能事。換言之，卽不能充分養成道德的性格。然則當以何種科目爲統合的中心？照前所述，是以情操科如歷史的、宗教的、道德的科目爲中心。

五階的教學法云者，是將海氏的四段中之「明瞭」一階段，分爲「分解」與「綜合」二者，合之卽爲分解、綜合、聯合、系統、方法五者。分解（Analyse）者，是將事實之觀念分解爲要素，以明各部的要素之特性也。綜合

(Synthese)者是將已經分明之各要素，更綜合爲全體，以明全體中各部之特性也。其餘三者，則與海氏同。啓爾拉且認此五段爲一個方法的單元，在教育上決不能不遵照者，故謂之「形式的階段」(Die Formalen Stufen Des Unterrichts)。「方法的單元」(Methodische Einheit)云者，是指一教材中之一小結束的教材，亦即是結爲一概念的教材中之一單元。此是啓爾拉之特別想出者。氏在分解之前，更認爲有指示目的之必要。「目的指示」(Zielangebe)云者，即將所習者爲何種教材，及因何而要習等豫告兒童，以引起其學習動機也。

(三)萊因　萊因(Wilhelm Reine)者，德人，啓爾拉之高足弟子，生於一八四七年。原爲其本鄉愛塞納哈(Eisenach)之師範校長，後繼斯托伊(Stoy)而爲耶那大學教授。彼本繼承啓爾拉的思想，唱文化史的階段說，中心統合法等關於目的論、興味論則祖述海氏之說。「祇關於教學階段上，雖與啓爾拉同唱五段法，但認啓爾拉所用的名稱爲不適實際，故改用五段之名稱如下：(1)豫備(Vorbereitung)，(2)提示(Parbietung)，(3)聯合或比較(Verkunüpfung)，(4)總括(Zusammenfassung)，(5)應用(Anwendung)。關於目的之指示與方法之單元等思想，亦與啓爾拉同。五段教學法，至萊因始確立。

本來海爾巴脫之教學階段說，除五段說之外，尚有三段四段等說。海氏是主張四段說者，至於或唱直觀、思念、應用三段，或唱吸收、理會、應用三段，或唱指導、提示、整理三段者，均有之。

(四)海爾巴脫派之反對者　海爾巴脫派的教育學說，有種種困難點，故後來的學者多反對之。例如奔納開、白爾格曼、馮德、年德普等均是。馮德(Wundt)是從主意的心理學立場，辯駁海爾巴脫派主智的心理學，並論

及興味論、類化論（統覺論）等。白爾格曼則從生物學的立場辯駁海氏之單根據倫理學以定教育目的；且從社會學的見地，以辯駁海氏之個人主義；更指斥其文化史的階段說與中心統合說之非。威爾曼最初本屬海爾巴脫派，但其後則反對該派的個人主義的教育而主張社會的教育學。而海爾巴脫派之反對者中，尤當以奔訥開及拿德普二人為代表，茲將二人的論調分述之。

奔訥開的反對論　（一）海氏的心理學，雖言是屬經驗的心理學，實在不外是形而上學的應用而已。心理學應為內部經驗之學。（二）海爾巴脫偏從道德的陶冶上規定教學的意義，此是誤的。教學之所以為教學，實在給兒童以正確的認識之一點。（三）海氏雖認善之本質乃在於動機之直覺的判斷，其實道德的判斷，是從「當為」(Sollen)而來。（四）文化史的階段說及中心統合說均屬謬想。（五）教學的方法，當依據材料的性質及兒童的個性而決定，形式的階段，是根本不能成立的。（六）海爾巴脫派視管理與訓育為並立的，此實屬不當的。並且忽視體育與養護，亦屬不妥。（七）教育上不當置兒童於被動的地位，兒童本是自己活動的。

拿德普的反對論　（一）海氏視意識之原素為表象（智）此是誤的。構成意識之根本的心核，實為意志（衝動）。（二）海氏單基倫理學以決定教育之目的，此亦非也。其實需要論理學、倫理學、美學等哲學的學科。即是關於理論的教育學之價值方面，不能不有賴於哲學。（三）海氏視管理與訓育並立，此亦非也。管理應併入於訓育之中。（四）單認教學為「教育的教學」，專從道德中心的見地規定其概念，而忽視其他的教育之有獨立意義，此亦非也。無論眞的陶冶，或善的陶冶，均有獨立的意義，故可認為正式的教學。（五）陶冶的本領，非如海氏

所言，是在於表象的作用，其實意志的陶冶，乃屬本質的。

第七節　羅仙克蘭芝

（一）略傳　羅仙克蘭芝(Johann Karl Friedrich Rosenkranz)者，德國馬德堡人，以一八〇五年生，一八七九年歿。曾就柏林哈列、哈德堡等大學研究，後爲哥尼斯卜大學的哲學教授，終生止於此職。該大學歷經康德、海爾巴脫等擔任講座，因而著名。羅氏初受蘇萊瑪凱(Schrielmarch)的影響，後爲黑格爾(Hegel)的學徒。將黑格爾的方法適用於教育、歷史、文學、神學、哲學之上。在教育上著有體系的教育學一書。

（二）教育的性質及一般形式　氏論及教育的性質言：「教育是人對於人的影響，視人的精神之本質而決定。從廣義上言，則社會的精神成爲教育者，貽影響於個人；從狹義上言，則是藉自然的法則、國民文化的運動與運命的力，而形成個人的生活。」

氏又採黑格爾辯證法的思想，解釋教育之一般形式云：「教育之一般形式，是在自己的脫離。自己的脫離云者，是爲獲得新經驗計，暫時捨棄自己，即離却從來的習慣行動，專念於他我，直待至得到新經驗則復歸於新我。所以教育即是使自己的內容豐富之一種過程。」此即以旅行家之離故鄉而赴異鄉相比擬，直待至行篋充牣，始復歸家也。總之，此種思想是適用黑格爾之「正」「反」「合」的辯證公式於教育上，視教育的形式或過程，是經過以下三階段：（一）簡的自我，亦即是自然的自我，是「正」；（二）一般價值的學習，亦即是自己的拋棄，是「反」；（三）眞的自我之把捉，是「合」，亦會有「提升」(Aufheben)之意義在。

（三）教育目的　羅氏以爲教育的理想，是在理性的自由之獲得。精神的本質原在於理性，而理性的本質又在於自由。發揮此種理性之自由，即是目的。但兒童最初是彷徨於自然的，動物的生活中，故教育上爲獲得眞的自己即是理性的自由狀態計，當採以下的步驟：（一）第一階段須脫離自然狀態的舊我，而爲精神生活之準備。（二）第二階段是爲專心於他我的過程，即向理想的生活方面猛進。（三）第三階段是理想生活之獲得，即是得到理性的自由，發揮有眞正價値之自我。

（四）教育的界限　氏以爲教育有三種界限：（一）「主觀的界限」云者，是指被教育者的個性中原來所無的性能，無論如何盡力，亦不能發展是也。（二）「客觀的界限」云者，是指個性雖具有可能性，但苟處於不利的環境中，亦生出發展的界限。（三）「絕對的界限」云者，是指個性已達到自由獲得的狀態，則外部的教育成爲無用也。

（五）教育方法　氏關於教育的方法，特分爲體育、智育、意育三者論之。體育方面則認爲自初生以至六歲間，爲體育之主要的陶冶期，當從衛生、體操、性教育三方面盡力。智育方面則認爲包含美育在內，任兒童應最致力。其教學法，一面須從心理的事實上，他面則依據論理的法則而規定。總以注重自己活動爲主。意育即是訓育，其中包含社會的、道德的、宗教的三種陶冶。在道德的陶冶上，當依從道德的格率，注意於任務的實現與良心方面。在宗教的陶冶上，當授以宗教的概念，使其實現於生活上，以引起宗教的感情，爲道德的儀式之準備。

（六）教育史觀　羅氏將教育形態之歷史的發達，分爲下述之三種階段：（一）民族的形態，（二）神權

的形態，（三）人文的形態。民族的形態云者，是指民族中心的教育形態言，古代的教育大抵皆屬此種形態。而其中又分爲三種異形。例如中國，則爲被動的形態，波斯則爲發動的形態，希臘與羅馬則爲個人的神權的形態云者，如歐洲中世紀之神本主義的教育是也。人文的形態云者，如文藝復興以後的教育是也。此中又有種種異形，其最後最高的形態，是爲自由教育云。此可認爲羅氏之理想的教育形態。

第四章　社會的人道的教育

第一節　社會的人道的教育之異相

十九世紀的教育中；一方是有繼續十八世紀之個人主義的教育，他方則又受時代的影響，從新生出團體本位的教育。前者如狹義的新人文主義（美的個人主義）與康德、海爾巴脫等之理性的，道德的個人主義教育，後者如裴斯塔羅齊、蘇萊瑪凱、斐希特、白爾格曼、拿德普等社會本位的教育均是。

但在此種社會本位、團體主義的教育中，若精細分之，又生出社會的人道的教育，國家社會主義的教育兩派。此兩派從廣義上言，雖同屬團體本位、社會本位的，但其內容則前者採社會的一般主義，後者則採國家本位之民族的、歷史的社會立場，此點實屬應嚴密區別的性質。例如裴斯塔羅齊、蘇萊瑪凱等，是屬於前者；斐希特、斐雅等，是屬於後者。本章所敍者，是以前者為主要內容。

凡採社會一般的立場者，其自然的傾向，是不以特定的國民之養成爲目的，而以普遍人性之完成爲目的。於此遂生出人道的教育或新人道的教育之意義。裴氏的教育因此特稱爲社會的人爲的教育，而國家社會主義的教育，則以歷史的國家之國民養成爲其內容。

社會的人道的教育，實可認爲結合社會本位的思想與新人文主義的思想而來，即立在社會的新人文主義

之基礎上。故此種教育，一面是重視社會方面，以個人的人格諸方面之調和發展爲目的。他面又重視道德與文化，表示新人文主義的傾向。此派的教育之代表者，當推裴氏及其學派，與蘇萊瑪凱的教育，以下順序述之。

第二節　裴斯塔羅齊

(一)略傳　裴斯塔羅齊(Johann Heinrichi Pestalozzi)者，瑞士之周利希(Zurich)人，以一七四六年正月十二日生，一八二七年二月十七日歿。其祖先是意大利人。父爲外科兼眼科醫生，氏六歲時喪父。其母富於愛情，父死後，母在忠實的下婢協助之下，鞠育子女。少年的裴氏因受祖父的感化與母親的慈愛之故，頗近於女性，缺乏勇敢進取之氣，故在小學校時，爲其他兒童的笑弄之的。但富於情感與想像，不過理解力稍鈍耳。

最初在用德語的學校習讀寫兩科，後入拉丁學校，再次則入文科大學與神科大學等。據裴氏的自述，在此等學校之時，歷受波買兒(Bodmer)勃萊傷格(Breitiger)斯冷勃祿哈(Sleinbrücher)等教師之感化，具有高尚的理想。獨立、自尊、善行、犧牲、慈愛等德性，實在此時代育成。當時潘買兒組織愛國的團體，裴氏亦加入，以自由、正義、愛國爲志職。其時會員中的運動，有過於激烈者，甚致入獄，裴氏亦有一次幾乎被逮，斯可見其爲理想的狂奔者。是時頗耽讀盧騷之愛彌兒與民約論等書。

最初氏本欲繼祖父而爲牧師，故研究神學，但至此時則志望一變，而轉習法律矣。蓋欲對於國家有所盡力，是亦因受上述之愛國團體的感化使然。不幸身體有疾，乃遷住卜伍多賜之友人家中養疴一年，此間氏的思想又一變。對於田園生活有趣，遂欲從事於農業的改良與貧民的救濟。氏因此廢其學業，求地於周利希近傍之比路

(Birr)，從事於農業之開墾（氏之農即在此路）自命此地爲奈霍夫（Neuhof = New farm）即「新莊」之義，因其是農場最爲新住地也（以上是周利希時代）

一七六九年氏年二十四歲，與周利希富商之女安拿（Anna）結婚，夫人有幽閒貞靜之德，氏留此地三十年，直至一七九八年爲止，從事於農業的經營。然其農業計畫竟歸失敗，此雖有種種理由，但因此地之氣候不良，及裴氏之經濟能力薄弱，是其重大原因。事業既失敗後，則轉而從事於貧民學校的計畫。此同因受盧騷的愛彌兒一書所刺激之結果，但亦因見貧民救濟的事業既失敗，乃轉而從事於貧民教育方面也。總之其理想與精神是一貫的。

一七七五年貧民學校遂開辦，學生（貧兒）共五十八人。學校共採大家庭主義，即以學生「共同勞動與共同學習」爲主。以今日的術語表之，即是爲「生活教育」與「由行而學」之勤業作業學校。無論何事，祇教兒童以「注意周到」「正確的認識事物」且「用言語以正確表示之」此種口號，即爲後來主張「直觀教授」（intuitive instruction）之張本。但此校僅開辦五年，亦至停閉。其原因一由於木棉的工業成績不佳，與裴氏之缺乏經濟的手腕，其尤重要者，則裴氏之教育計畫太偏於理想方面也。因爲貧兒等不樂於勤勞式的教育，故往往逃學，父兄輩竟至迫其回校。氏視兒童之性是善的，此處反覺其粗暴不善，於是對於盧騷的性善說頗生懷疑矣。氏從此陷於貧困，他方面則精神上大受打擊，加以病魔糾纏，其苦不堪。

氏陷於此種困境，乃轉方針從事於著述。一七八〇年，隱者之夕暮出版，一七八一年，則教育小說林哈爾及格爾篤路篤之第一卷出版。幸此小說大博好評，故至一七八三年出第二本，一七八五年出第三本，一七八七年出至

第四本。於是文名大噪。一七九一年，氏被選爲法蘭西的名譽市民。當時被選爲名譽市民者之中，尚有德國之塢比、克羅布托克、啓爾拉等。即表明裴氏之名，已遠傳於外國（以上是奈霍夫時代。）

一七九八年，裴氏復有回實際教育界之機會。因其時瑞士被法國兵所侵，斯坦茲(Stans)地方的居民起而反抗，釀成劇烈的內亂，因此生出四百名的孤兒，新共和政府，乃命裴氏教育之，裴氏欣然承受，於是一七九九年，始設斯坦茲孤兒院。此孤兒院乃借尼庵而開，收容自四歲至十歲的孤兒八十名。氏以異常的熱誠及努力當其任，專志於精神方面的鍛鍊，先從注意、記憶、熟慮等始，次及於判斷與推理等的陶冶，具有粗劣性的貧民，卒被裴氏的熱誠所感動，日有長進，愛其師有逾於父。但至翌年，此校復因戰亂停辦，裴氏且被逐出境。但氏的教育理想，已在此時期確定，此誠可記錄者（以上是斯坦茲時代。）

裴氏既離斯坦茲，乃赴卜孤多福(Burgdorf)，爲某校的教師。但因與其他的教師不睦，遂決意獨設一校，名曰卜孤多福學校。氏正瘁全力於兒童精神之啓發，想出直觀教學法，而以語、形、數三者爲直觀之要素。其發明直觀教學法時，實有一段軼話。一日，裴氏正以一個「窗」字教羣童，忽有一童起而問曰：「先生，我等不是單要認識一個窗字，汝豈不是可以真的窗教我等乎？」裴氏得此恍自天來的問語，乃慨然大悟中世紀時代注入式的教育、形式的教育之非，從此提倡直觀教育矣。氏的全般教育思想，實在此期形成。聲譽遂佈於四方，遠地來取法者日多。一八〇一年，著格爾篤路篤如何教育其子？一書。其學校亦繼續至一八〇四年。有克侶希(Krusi)者來助之，而克氏之親友杜布拉(Tobler)、匿多烈(Niedrel)、斯密特(Schmid)等教師，均集其麾下，兒童的人數，約有百人。不幸

復遇政變，是校又再停閉，蓋因其借該城之古堡爲校地，此時要歸還政府也。氏乃遷校於緬亨布西（München-buchsee）城中。但此地仍不甚適，遂再遷校於伊佛爾敦（Yverdon）（以上是卜孤多爾時代）。

伊佛爾敦的學校，始爲裴氏的全盛時代，計自一八〇五年至一八二五年間，氏繼續在此處活動二十年。學生人數超過一百五十人，其新教育法漸得良好成績，名震歐洲，王侯、學者乃至教育家均多就學焉。不料好事又復多磨，卒至其部下的教師間又生軋轢，優良的教師亦第引去。且其唯一之慰藉者與協助者之愛妻安拿又復逝世，而裴氏之老境已困矣。

教師間之軋轢云者，是指斯密特與匿多烈二人間所起之爭而言。斯密特氏本在卜孤多爾學校畢業，卽爲裴氏之助教，長於數學的教學法。但其人利慾的念頭甚盛，無容人之雅量。匿多烈亦長於教學，對於裴氏教育法之理論基礎上，大有貢獻，不過恃才傲物，大有凌轢裴氏之勢。此二人互相傾軋，一八一〇年，斯密特先自辭去，至一八一五年又復回校，而匿多烈則至一八一七年則又辭去，因此引起全體教師辭去，而裴氏因無統御之才，坐聽諸人之星散，莫可如何矣。

一八一八年，得斯密特之助力，始刊行裴斯塔羅齊全集。因爲學校日漸衰頹，故至一八二五年閉校，裴氏則復回「新莊」。此時年已八十，祇由孫輩贍養以度餘生，閱二年而逝世，遺骸則葬在此路之學校附近。其墓碑之文如下：「顯利希、裴斯塔羅齊，以一七四六年一月十二日，生於周利希，一八二七年二月十七日，歿於布魯格（Brugg）；是奈蕃夫的貧民之救貧者，林哈德及格爾篤路篤上的國民之傳教師，斯坦茲市的孤兒之父，卜孤多爾及緬亨布

西新式學校之建設者，伊佛爾敦之人道的教育家，是敬虔之士，良善之市民，純爲他人謀幸福而犧牲自己之一切者，謹爲之祝福」(以上是伊佛爾頓時代。)

(二)著書　裴氏的著書頗多，其主要者如下：(一)隱者之夕暮(Die Abendstunde eines Einseidl-l rs)。此書一七八〇年裴氏在奈霍夫時代出版，是一種內部生活的記錄，其內容是論及生活的方針與教育的方針等。(二)林哈篤及路格篤路篤(Lienhard und Gertrud)。此是一七八一年出版之教育小說，其目的在使一般人民知自己的眞正地位，從自然的關係出發，養成良善的人，內容是描寫林哈篤之爲夫，雖剛正直良善，但柔弱寡斷，以致陷於不良的誘惑。其妻格爾篤路篤，於相夫齊家及教育子女，故村民敬愛之，村校設立時，亦徵求其意見云。此即是描寫理想的良妻賢母資格，假托家庭生活、家庭教育之改良，與學校教育之改善，其大有影響於社會道德的進步，同時描寫流毒下層的不良分子之眞相，意欲暗示爲政者使知保護良民及改革社會也。(三)格路篤路篤如何教其子？(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt?)。此書是一八〇一年出版，特向爲母者育子女的教育法。排斥以前無基礎的教育法，鼓吹直觀的教育，用數、形、語三者，並論及技能科的教學與宗教的教育等。此書裴氏的教育眞髓之所在。

除以上的著書外，氏於一七九七年，尙著人類種族發展上的自然之途，此述其根本思想之作，尤可注意。一八〇三年則著母之書(Das Duch fur Mutter)、運命(Lebensschi kaben)、及白鳥之歌(Schwanengesang =Swan's Song)等。

（三）裴氏的教育原理　裴氏的教育說中有五個重要原理，此可視爲其基本觀念。（一）爲自發的原理，（二）爲力之平衡原理，（三）爲直觀原理，（四）爲方法的原理，（五）爲團體的原理。本來拿德普亦會列舉此五者，不過其次序略異耳。「自發的原理」(Prinzip der Spontaneität) 者，謂個人的內部具有自發的活動，教育上當據此爲原理也。彼以爲此種內部的生命力，最初是爲動物的天眞的狀態，其次則成爲社交的狀態，最後則達到道德的完全體。此思想可見於隱者之夕暮及人類種族發展的自然之途二書。此是根據盧騷的見解爲新人文主義的一般思想。「力之平衡的原理」(Prinzip des Gleichgewichts der Kräfte) 云者，謂人類天賦的性能有均衡發展之必要也。此是希臘與羅馬思想之復興，亦卽爲人文主義與新人文主義思想之所共有者。「直觀的原理」(Prinzip der Anschauung) 云者，謂認識之根源旣在於直觀，故教學上亦不能不置重於直觀也。此是由夸美紐司、盧騷、巴西多等先進思想家而來。「方法之原理」(Prinzip der Methode) 云者，謂精神之發展是循一定的順序，換言之，卽依據分解與綜合的理法而發展，教學上不能不由之。此種思想，已見於十八世紀之自然主義中。最後之「團體的原理」(Prinzip der Gemeinschaft) 云者，卽是社會本位的思想。此非如拿德普之社會的教育思想，乃由社會學與生物學等理論而來也。乃受波買爾 (Bodmer) 之愛國精神的影響，及因當時瑞士的國情而來。總之裴氏是認社會與團體爲教育上之最高原理，此最要注意之一點。

（四）教育的意義及理想　裴氏的教育論，非如康德與海爾巴脫等之成爲系統的學術的，祇是隨時將自己的感想寫作小說等體裁發表，故其間偶有自相矛盾之點，殊難捉摸其眞相。但未嘗不可以明瞭其大體。彼以爲

教育者，是使人達到自然的理想的狀態。然而理想的人，其資格又如何？彼則兼從主觀的與客觀的兩方面着想。從主觀方面言，則理想的人之資格，是指「天賦性能之多方面調和發達的人」而言，此即據前所述之均衡原理也。此種思想，實爲新人文主義之共通思想。所以教育史上認裴氏爲新人文主義家。惟是單計及主觀方面的調和發展，實未足認爲完人。蓋因人類不是爲單獨的存在，乃屬社會團體之一分子，所以理想人的資格中，又要加入客觀的要素。此是基於上述第五之團體的原理而來。此種團體觀念，實爲裴氏以前即十七八世紀的教育思想中所未見者，故特覺可貴。

裴氏以爲個人最先爲家族團體之一員，其次爲國家社會之一員，最後爲人類社會之一員。故各個人的天賦性能，既從多方以圖調和的發展，同時在內容方面，要從社會上，團體上陶冶之。故曰：「個人非單爲自己而生存，實爲社會的關係（即社會團體的關係）而受陶冶，且須藉外界的關係而陶冶之。」又曰：「家長的精神，擴而充之則可爲一國的元首，兄弟的精神，擴而充之則爲一般市民的關係；此二種精神結合，遂生家國間之秩序。人類的家庭關係，是自然之最本始的而又最優越的關係。故家庭實爲純粹的自然的陶冶之基礎。」此數語是見於隱者之夕暮中。總之裴氏所假定之教育目的，是在養成「理想的社會團體中之一市民，具有多方面調和的教養」此所以特稱爲團體的新人道的教育。

（五）教育方法　裴氏承認個人的能力，其表現之形態有三：即思想、感情、動作（意志）是也。因此，又認出三種陶冶方法：即智育、德育、技育是也。不過氏依然特別注重「主意主義」，故在智情意三方面中，是以「由生活

而學」「由勤勞動作的過程而學」爲主。

至關於教育之實際，則認爲須依照心理的法則而進行。故謂能力的發展，有三個共通的法則。所謂共通云者，即指思想、感情、行動的共通之義。其要如下：（一）能力是因使用而發達，故教育上非使兒童本身多大的活動不可。（二）能力之發達，是根據固有的衝動，故教育上須考慮兒童精神發達的程序，追尋衝動之本始，以排列教材。（三）能力之發達是徐緩的。故教育亦要徐徐依照順序前進。此三者，是裴氏教育法中一般的心理標準，所以特稱爲心理主義的教育法。

氏的教育方法，多含有近代的要素。例如活動主義、啓發主義、直觀主義、乃至實物主義、自然主義、自動主義、生活本位主義、勤勞動作主義等，均多少包在其中。然則裴氏的教育法，實可認爲近代種種教育法之總匯。

（一）智育的方法　此方面是以活動主義（自動主義）、啓發主義、直觀主義等爲主，即是以上述五原理中之自發活動原理、直觀原理、方法原理三者爲基礎。彼在奈霍夫時代，關於其子之發育的記錄中，有如下之記載：「以實物教學爲主，注重兒童之見聞動作方面，過於判斷與推理方面」「須注意於順從自然而學」；「須令兒童自己發見事物」。此均受盧騷之影響而來，總之不外是自然主義、直觀主義、活動主義、啓發主義的思想。

氏在伊佛爾教時代及卜孤多爾時代，是多用心性啓發主義、直觀主義的。其直觀教學的步驟，是先令兒童觀察實物，構成觀念，漸次導入眞理。而直觀教學之原則，是在數、形、語三者。數即指物數，形者是物狀，語者是物之名稱；氏認此三者爲直觀之要素，亦即爲認識之基礎。關於數的教學，氏以數爲自一元的總體及其分離中而生者，故先

從實物的直觀中，教以由一至十的實數，其次由實物之加減，使知數之變化與多寡，最後達到抽象的數之觀念。關於形的教學，先示以直線、平行線、直角、銳角、鈍角、等邊四角等圖形，同時使知其名稱及形態，最後使以石盤書之。關於言語的教學，是以言語器官之熟練為目的，由單語開始，最後及於談話發表。

（二）德育的方法　裴氏關於德育的思想，多採自康德。以愛情及信仰為根本，其方法則採家庭的組織。謂親子間的關係是最自然的，愛情油然發生，孝順與信仰之德亦植基於是。蓋承認人與神的關係，亦猶母與子的關係也。氏言「教師當以母之心為心，使兒童之境遇接近於家庭的，與其用言語解釋義理，不如示以懿範。」格爾篤路篤的德育方法，即是如此；蓋以愛為基本道德，以具有最自然的關係之家庭（母親）為教育機關，更以家庭的精神為德育的精神。

（三）教育的方法　裴氏與當時其他的教育家最差異之點，是在其重視教育一端。氏謂教育之目的，乃在於「使兒童之身體，絕對的聽從精神的命令，以至於能發表能實行。」此即謀肉體與精神、理想與現實（即自然）之調和，以養成活潑有為的人物。現代所倡之勞作教育，在裴氏已實行之矣。彼在奈霍夫時代的教育，及其所描寫格爾篤路篤之教子法，均可證明此種思想。此法是由父或母引導子女參觀實地作業，並且助其實習，其愉快在參加活動中體驗之。氏言「無技能的智識，是惡魔所送與人之最可厭的贈品。」以即表技能與智識有不可離的關係。

（六）裴氏在教育史上的地位　氏在教育史上的地位果如何？（一）氏不是教育學者。因其非長於理論

的頭腦，故雖具體組織的教育文獻。其弟子克魯希（Krüsi）言，假使裴氏往受小學教員的檢定試驗，必致落第。（二）氏又不是教育文學家。因其雖使一枝禿筆寫了許多書籍，但無一冊是有相當的藝術價值者。（三）氏亦不是教育新思想家。因其所抱的教育思想中，除却社會團體主義之一端外，並無獨創的見解。例如天賦的人性觀，是採盧騷的理性主義而來，調和發展說，亦屬人文主義與新人文主義之所共有，至在教學上之啓發主義、活動主義、自然主義、直觀主義等，均已在以前的教育家思想中所蘊育者。祇有勞作主義，是特堪紀錄的。蓋勞作主義雖爲前人所已倡者，然而明確的表示與特別的置重者，却自裴氏始。（四）氏又非事業家。蓋彼自奈霍夫的農業經營始，直至以後一切學校經營，均歸失敗。觀此，可見其缺乏經濟的思想與綿密的計畫及管理統御之才矣。

然則裴氏究爲何種人物？曰：祇是一個「實際教育家」而已。此處所謂「一個實際教育家」，是含有一個尋常教員之意，換言之，亦表示彼實不配爲校長的本領。但此種稱呼，並不是輕視裴氏本人，却大加尊重之意。蓋彼以一尋常教員的資格，而竟貽世間無倫的功績，此其所以難能可貴也。例如關於小學教育之改良、貧民教育之熱心、教育之社會化、教育之勞作主義化等，均可認爲其極大的功績。至若其愛情、熱誠與犧牲精神之豐富等，均爲其他教育家所難企及者。尤其是彼盡力於社會教育五十年，全爲他人而犧牲，並無一毫爲已計，且對於貧兒、孤兒乃至頑童，更動憐憫之念，此更非常人之所能摹倣者。稱之爲「教聖」，誰曰不宜？祇是此種陶冶精神，已足令其人格不朽。至於學問、思想、事業等，則非裴氏之本質的屬性，祇是其偶性耳。但彼以悠長的生涯，屢遭挫折，而再接再厲，卒貽燦爛的歷史於世上，似又不妨認爲活現的哲學、崇高的思想、寶貴的事業。此所以吾人永久在人道史上、社會史上、

教育史上不能忘者也。

（七）**裴氏對於後來的教育之影響** 茲將裴氏的教育理論與教育實際上的影響分述之。（甲）教育理論方面的影響（一）是大有影響於拿德普之社會的理想主義教育學說。拿氏是遠採柏拉圖，近採裴氏的思想，而以康德及新康德派的哲學為基礎，以組成自己之批判的教育學或社會的理想主義教育學說。試觀拿氏所著海爾巴脫與裴斯塔羅齊一書自明。（二）裴氏之心理主義傾向，是對於後來教育心理學的研究上有影響。即氏在直觀主義與教學階段說等主張上之心理的傾向，及關於其子雅各(Jacob)的發育日記等，實開後世之兒童研究、實驗心理學等研究之端緒。（三）新意義的直觀主義之思想，實為後世之直觀教學的媒介。本來直觀主義的思想，在前已見於拉德開、夸美紐司等著書中，但直觀的真義尚未確立，且其解釋亦屬被動的。但裴氏則進而主張自動的、構成的性質，且以語、形、數三者為直觀之要素。此法後經迪德維希(Diesterweg)及裴斯塔羅齊派的繼承者，逐漸傳播於各國。（四）形式的陶冶及一般的陶冶之思想，大有影響於後來的教育。此中雖有不正當之點，總之對於實質的陶冶主義，氏是特別促進形式的陶冶之發達。（五）是啓發主義的影響。此點無論歐美與中國的教育界，均覺流行。

（乙）教育實際方面的影響：（一）普通教育（國民教育）上的影響，（二）下層人民教育（貧民、孤兒等）上的影響，（三）家庭教育上的影響，（四）作業教育上的影響，（五）感化教育上的影響（即氏所謂愛的教育），（六）師範教育上的影響（如氏之在伊佛爾敦及卜孤多福所設之教員養成所等），（七）新教學

上之影響等。

第三節　裴司塔羅齊學派

（一）裴司塔羅齊教育的傳播　裴氏的新教育，雖不大受本國瑞士的歡迎，但在德國，則有極大勢力。在本國所以不歡迎者，是由於宗教上的原因。蓋當時瑞士一部是屬羅馬舊教的勢力，他部則行新教，但兩者均對於固執已見之裴氏不甚過問。至其所以盛於德國者，蓋因德意志諸邦，當時被拿破侖蹂躪後，均欲恢復國力，而裴氏的教育，是屬團體主義、愛國主義的，其教育方法亦爲直觀主義、活動主義、作業主義等，故認爲最適於戰敗國的善後教育。其中尤以普魯士爲最熱心輸入。

普魯士政府，曾派多數的教育家，參觀伊佛爾敦學校，普王弗勒亞烈威廉三世，且捐貲以助裴斯塔羅齊全集之發刊。又如海爾巴脫在二十三歲時曾往卜孤多爾學校參觀。普魯士最初介紹裴氏的思想者，則爲馮播爾特，前既言之矣。

又不唯德國爲然，即俄國亦曾輸入。當一八一八年裴斯塔羅齊全集刊行之際，俄皇亞力山大一世，捐五千盧布助之。且聖彼得堡竟設「裴斯塔羅齊學院」。即意大利的拿波里、西班牙之瑪特里，亦有類似的學院建設。

英吉利亦傳播裴氏的教育法；此乃由美約（Mayo）兄妹二人，輸入實物教學、直觀教學等思想。更傳及美國方面，而發生奧斯韋哥運動（Oswego Movement）。此乃一八六〇年，以紐約州之奧斯韋哥的師範學校爲中心而起的，是一種裴斯塔羅齊主義之普及徹底運動。

（二）裴斯塔羅齊學派　裴氏的直接弟子中，十分成名者甚少，因此，並無祖述其思想而從事宣傳之人，祇有將此種思想或施於實用上，或傳於後世耳。其中著名者有四人，即歐惠卜、丁鐸爾、哈尼希、迪德維希。

（一）歐惠卜（Bernhard Heinrich Overberg）者，德人，生於一七五四年，卒於一八二六年。氏為留教的僧侶，以一七八三年為緬斯達的師範學校校長，在職四十餘年，盡力於教育之改革，著有學校教學指針一書。曾研究汎愛派之魯荷及裴斯塔羅齊等學說，應用問答的教學形式、直觀的談話、及巧妙的說明等於實際教育上。

（二）丁鐸爾（Gustav Friedrich Dinter）以一七六〇年生於德國索遜州，至一八三一年逝世。曾在萊比錫大學研究哲學與神學，後歷充牧師、師範校長及視學官等職。氏極端崇拜蘇格拉底及裴斯塔羅齊，謂裴氏為下級之王，而蘇氏為上級之王，即稱讚蘇氏的產婆術，且介紹裴氏的新教育法入德國。著有根據蘇格拉底法之教師用的聖經一書。

（三）哈尼希（Christian Wilhelm Harnisch）者，德國威斯諾克人，以一七八七年生，一八六四年卒。曾從布禮文博士研究裴氏的教育法，極端崇拜，稱裴氏為「精神之父」。歷充各處師範校長，其學校名為模範學校，名震全歐。

（四）迪德維希（Friedrich Adolf Wilheelm Diesterweg）者，德人，以一七九〇年生，一八六六年歿。八歲喪母，養於父及叔父之手。少時就學於鄉間，後入大學研究哲學、數學、歷史等。其日記中曾述鄉間的教學法是機械的，彼因不慣於乾燥無味的拉丁語與獨斷的宗教教學等，故向山川林野等自然界研究。大學畢業後，歷充家庭

教師與學校教師及師範校長等職，亦爲裴氏的教育的崇拜之一人。一八四六年，正值裴氏誕生百年紀念日，乃大鼓吹裴氏的主義，此外或刊行教育雜誌，或組織教員會議，或充教育代表的議員，在德國初等教育界大盡力，故世稱之爲「近世德國普通教育之父」。

氏的教育思想是得自裴氏，但哈尼希僅代表裴氏之宗教的方面，而迪氏則代表裴氏之介理的方面。著有德國教師之指導一書。其教育理想是在養成「能爲眞善美三方面自發的活動之人」。而此種理想中，又包含兩個觀念：（1）爲國民的養成，（2）爲個人的啓發。此即裴氏之「團體的市民之完成」的理想，且在教學上，亦採用自己活動主義、啓發主義、自然主義等，以圖各種性能之調和發展。

氏所主張的教學原則，是從下述之四方面規定：

（甲）以兒童爲根據的原則有十三款：（1）順自然以教學。（2）順兒童發育之階段以教學。（3）教學須從根本上使無缺陷。（4）教學須適切。（5）教學須爲直觀的。（6）由近及遠、由簡至複、由易至難、由既知推及未知。（7）勿流於專門科學的，祇屬初步的。（8）須進求形式的目的。（9）祇選適於兒童的教材。（10）須確實的記憶之。（11）須先從一般的陶冶着手。（12）須使兒童慣於勤勞。（13）注意於個性。

（乙）以教學爲根據的原則有十一款：（1）教材須從主觀的見地排列。（2）須鞏固基礎。（3）由本而及於末。（4）各教材須分爲一定的階級及小全體。（5）以後處理的教材，須豫告示之。（6）以前處理的教材，須使其再現。（7）實際上有關係的教材，須彼此互相聯絡。（8）教材須就各方面討論之。（9）須由學

物而後進於定理。(10)先教實物而後及於符號。(11)教學的內容，須及於科學所能到達之地點。

(丙)以外部的關係爲根據的原則有三款：(1)各教科須順序的處置。(2)須顧慮兒童未來的狀態。(3)須適合於開化程度。

(丁)以教師爲根據的原則有九款：(1)教學須使其有興味。(2)須注全力以教。(3)教材須使適於兒童之口。(4)決不可停止。(5)教師須一爲己身計，二爲兒童計，努力於運動及發展方面。

氏對於宗教上有卓越的意見，即主張宗教與教育的分離，其言如下：「信仰若視爲眞理的認識，則不可以之強迫兒童，蓋因其對於眞理之自然的關係有妨害也。倘有教師，以信仰爲一種義務而命令兒童，是使兒童生出不自然的感想，斯可謂之壓制者，強迫者。是徒令淳樸的精神陷於昏惑而已。」氏因此主張須脫離寺院的監督權，並要求教育與教學理法，須擺脫宗教的獨斷。此在當時實可認爲放胆的言論。

最後關於教師之資格，氏則規定以下七種必要條件：(1)富於敬神之念，(2)至誠而忠於職務，(3)不問在學校之內外，均可爲人模範，(4)努力於自己的修養，(5)與同僚相親愛，服從校規，(6)關於兒童之訓育，以如父母的眞摯精神行之，(7)對於教術上精熟。

第四節　蘇萊瑪凱

(一)略傳　蘇萊瑪凱(Friedrich Ernst Daniel Schleirmacher)者，以一七六八年生於德國伯烈斯勞(Breslau)至一八四三年卒。父爲新教之牧師，母亦信仰甚深，故氏少時受宗教的感化不少。一七八三年，與其

弟同入尼斯克（Niesky）宗教團體的學校，在此受宗教訓練二年，且讀希臘羅馬之書，修一般的學術。一七八五年，進入馬德堡附近之巴爾比(Barby)宗教學校，即爲同團體之大學。不料斯校之教育，絕對以宗教性質爲限，不許自由考究。氏大不慊意，竟私閱禁讀之書，且聽其他大學的學生之講談，故爲學校監督的注視線之所集，氏益覺不快，請其父許以轉學，其父不但不允，且斷絕學費。時適其叔父爲哈列大學神學教授，彼往依之，因困於學費，乃勵行獨學主義，研究柏拉圖與數學及哲學史等。一七八八年，其叔辭教授職，轉赴突祿仙(Torotzen)爲牧師，彼仍從之。一七九〇年，在柏林受神學的試驗及格，被聘爲多那(Dohno)伯爵之家庭教師。一七九三年再回柏林，爲孤兒院與學校等教師，以得學資，同時復入中等教育養成的神學校。其後則爲說教師，此時大從事於精神修養，多獲知已之友。一八〇〇年，著們諾羅基（Monologe）一書，且爲宮廷的說教師。一八〇四年，爲哈列大學之員外教授兼大學說教師。至一八〇七年，因拿破侖命該大學解散，氏遂復回柏林。一八〇八年，與友人之寡婦訂婚，至翌年春間結婚。一八一〇年，柏林大學創辦，乃爲該大學教授。此時之前後，大鼓吹愛國精神，盡力於青年的陶冶。一八一四年，爲學士院哲學部之幹事，兼在內務部供職。至五十六歲時逝世。

（二）蘇氏的立場　氏本屬神學家，且其實際事業亦多與教會有關係。但對於教育極有興味，且曾在柏林大學講授教育學。所謂蘇萊瑪凱的教育學者，即集此時的講義而成。氏又爲熱心的愛國家，每對於青年及一般民衆作熱烈的宣傳。此點足證明彼非屬單純的學究。因爲在國民教育上多盡力，故逝世時全國大表哀悼之忱，其葬儀殆擬於王侯。氏在教育史上的立場，是屬於廣義的社會教育學家。

（三）對於教育及教育學的見解　氏視教育爲社會上前代的成員與後代的成員之一種傳遞關係，故同時認教育上當以社會的事象爲研究之對象。其次復認教育學不外是一種「應用的倫理學，」而否認其具有科學的普遍性。彼乃說明其理由曰：「教育學者，是將教育之推究的原則應用於實地上者，一方是受兒童的狀態與後來的生活所限制，故非一定的。在此種心理的歷史的條件之不定中，實無普遍的教育學成立之可能。」此種否認教育科學之可能的論調，後來竟引起德爾台（Wilhelm Dilthey）的「教育學之普遍性否認論」

（四）教育理想論　氏關於個人對社會的思想，乃屬團體本位，社會本位的。即視個人常爲全體之一部，社會之一員。不過彼亦非如極端的論者，徒注重社會方面而忽視個人之存在價值也。從此種立場，即以規定教育目的。

氏曰：「教育者，是社會之前代的成員，授後代的成員以自己所有之精神財產，一則使接受者知所實貫，以適應於現實的團體，二則更補充團體之不完全狀態，須保持能改善前代之遺風的個性。」此中所包含之教育理想，即是使被教育者成爲共同生活團體之良善有爲的人物。所謂良善有爲者，並不是指盲目的適應現實社會之個人而言，實須具特異個性，能補救社會缺點使其成爲完全化方可。此點是大可注意的。

氏之所謂團體，又分爲以下四種：（1）國家團體，（2）家族團體與社交團體，（3）寺院團體，（4）言語團體即智識界。故氏的教育理想，在養成國家、都市、家族、宗教團體等之良善有爲的人物。

蘇氏的教育目的觀，既如上述，是兼顧個人與社會兩方面。至關於個人方面的內容，則與裁氏同樣，欲課性能

之調和發展。因此極尊重個人之自由與愛，此點亦證明彼是屬於新人文主義者。

關於「教育理想究應以現在爲主抑以將來爲主」之一問題，氏則主張調和之論調曰：「與未來有關係的教育，同時非要令現在滿足不可。」從此種見解，所以氏主張最初的教育（卽低年級）須在遊戲中行之，殆兒童年長，再歡課業，始漸將遊戲與課業兩者區分。此亦與近日的教育家主張低年級之遊戲與教育相結合的見解相同。

（五）**教育方法論**　氏的教育方法，是兼抑制與助長二者。「抑制」云者，是施於與教育目的相背馳的不良勢力中；「助長」云者，是施於與教育目的相契合的良好勢力中。抑制又分爲二途：（1）是對於不良勢力，特別庇護年幼者使之勿近，（2）對於稍長者則不使之拒避，直養成抵抗力以當之。助長亦分二途：（1）若希望特殊的人格最多發現時，則不得不尊重自由生活；（2）反之若與個人的特性之發現無關時，則須遵守規律的法則的生活。

總之氏是主張將抑制與助長二者適當用之，以達於上述之教育目的。

（六）**教育劃期論**　氏在教育上劃分三期，以論各期適當之教育方法如下：

（一）第一期是自初生以至受公共教育時爲止，是家庭教育時代。此又分兩期：前期是自初生至言語能力之顯著時，後期是自此以後。在前期教育上應注意之點，其在身體方面，則須從營養、保溫、運動上留心，使養護周到。在精神方面，則陶冶其自發的愛情，磨練其感官，使言語與事物相連絡。後期的教育所應注意者，是言語的練習，規

律的精神之養成，宗教心之涵養等。言語須與觀念結合，規律的精神，須作家庭之習慣以養之，宗教心當以對於父母之親愛、畏敬之念爲基礎，自然導之以進於信仰。宗教的智識，此期尙屬不必要的。

（二）第二期是普通的學校教育時期。氏認因社會上有種種關係，故有施行差別的教育之必要，其教育機關可分爲平民學校、市民學校、高等學校豫備校三者。平民學校是收容機械的勞働業者之子弟，在訓育上教以自己節制、適應團體、秩序的生活習慣等，並授以生活所必需的智能。教科爲習字、讀書、歷史、地理、美術、博物（以上是被動的教科）及自然的事物之知覺、言語、圖書、手工、體操（以上是自動的教科）。市民學校是以養成實業界的領袖，即使役機械勞働者的人員爲主。此種學校比於平民學校是時間更延長，教材的範圍亦更廣泛。教學的形式，亦以訓練論理的判斷爲主眼，而以國語、外國語、數學爲適當之教科，在實質方面，則課以歷史、地理、物理、化學、博物等。高等學校豫備校（即文科中學）是以養成社會各方面之指導者支配者爲主。故教育上之着眼點，當在攻究事物之原理以明其應用，即注重科學的教育。故氏認文科中學之任務，在於深遠的歷史精神之培養，對於眞與善之探究的精神之陶冶。除現代語外，應兼授古語，歷史上亦追及古代史，大體上是實施高等學術之普通教育。

（三）第三期是爲完成的教育期。此期對於平民學校畢業者，則施以補習教育，即職業的陶冶與學科的陶冶並行。對於市民學校畢業者，則施以特殊的專門教育，即高等的工業陶冶。即兼顧一般的陶冶、職業的智能、公共的訓練三者。對於文科中學畢業者，則施以大學教育。大學之組織，是以哲學科爲基礎，藉此以鍛練推理力，他方面即使修專門的學科。在訓育上則涵養獨立自由的精神，使他日居社會的樞要地位時，能遵守規律，實行秩序的模

範的生活。

（七）蘇氏對於後來的教育之影響　氏的教育思想，對於後世的教育，有兩種大貢獻：（一）是其社會本位的教育說，爲引起現代社會的教育學之一因。裴斯塔羅齊雖亦具有團體主義的教育觀，但理論上不如蘇氏之明晰。氏直認教育爲「社會之前代者與後代者之文化授受的關係」標出旗幟鮮明的社會本位教育。（二）爲對於現代之歷史的教育學（文化教育學）的影響。原來歷史的或文化的思想，休普朗格（Spranger）是繼承德爾臺等而德爾臺又紹述蘇氏的思想。德爾臺謂時代與國家的理想各有不同，故一般的教育學無成立之可能，此實由於蘇氏根據歷史主義的立場否認教育科之普遍性的思想而來。

第五章　國家社會主義的教育

第一節　國家社會主義的教育之眞相

（一）國家社會主義教育的概念　國家社會主義的教育云者，亦簡稱爲國家主義的教育，即以特稱爲「國家」(Staat)的社會之進步發展爲目的的教育也。「國家的社會」云者，亦即指政治的社會而言。其中是以權力爲中心，而構成有機的組織之社會。亦即是具有一定的土地、人民、主權而有恆久的統治組織之社會。

「國家」的意義，既作如上的看法，則國家與社會之間，自不能無異同，而國家主義的教育與社會本位主義的教育，其概念亦不能無異同。然則此兩者的教育之異同何在？先就其同者而言，則國家亦屬社會之一種，是則國家主義的教育亦不外是社會本位主義的教育之一種，故此處有「國家的社會主義教育」之稱。又國家之中既包含有都市社會、鄉土社會等在內，則國家的社會主義教育之中，自然是包含市民教育鄉土教育等在內。

但國家主義與社會本位主義兩者，決非完全屬於同一的概念。（一）社會的概念，是較國家的概念更爲廣義的。因具有較廣的意義，所以其中兼包家族的社會、鄰保的社會、鄉土的社會、市民的社會、國家的社會、人類的社會等在內。總之凡屬二人以上的結合，具有共通的目的者，則不問其他條件如何，均可稱爲社會的或社會本位的。然而國家的社會，並無如此廣泛的性質。（二）社會與國家的機構統一之中心，是彼此不同。國家是由政治的價

値，（權力）而統一，而社會則由種種價値而統一。例如學會，尙屬一種社會團體，此則以愛慕眞理爲中心而統一的，宗教團體，則以「聖」的價値爲中心而統一的，人類社會或國際團體等，則以「人道」爲中心而統一的，實業團體，則以「利」爲中心而統一的。以上是兩者之重要的差異點。然則社會本位的教育，其內容是因時因地而異，國家主義的教育，其內容是一定的具體的，此兩者所以不同。

（二）國家主義的教育之來由　此種教育主義是特起於十九世紀的，例如斐希德、斐葉等教育思想是也。裴斯塔羅齊雖亦屬愛國精神倍旺之一人，具有國家教育的思想，但未成爲國家社會主義的，祗可認爲廣義之社會的團體的教育思想而已。但斐希德與斐葉等，則明確的唱出國家主義，所以特設一章以論之。

十九世紀特見此種教育思想之勃興，其理由實非單從理論上而來，乃由實際的需要而來。即以拿破侖的戰爭爲中心，當時引起歐洲各國間的戰爭，爲維持各民族及各國家之獨立與尊嚴計，及爲積極的謀帝國主義之實現計，自然需要此種教育也。其證據之最明顯者，即是德意志特爲此種教育之先驅，是可深長思矣。

第二節　斐希德

（一）略傳　斐希德（Johann Gottliebe Fichte）者，德人，以一七六二年生，一八一四年卒。父爲絲帶(ribbon)製造業者。氏少時，沉默寡言，大好讀書，富於記憶力。七八歲時，爲某貴族所器重，故受教育於其手。十二歲入米仙的貴族學校，後轉入潘達的貴族學校。十八歲入耶那大學，習神學，欲爲牧師，但在中途，忽轉習哲學，探究「自由與必然的問題」。

但其後因受保護的貴族已死，氏遂不得不講求自活之途，自一七八四至一七八八年間，歷充家庭教師。後受康德之知遇，於一七九四年爲耶那大學教授，繼續五年間因宗教問題而辭職。遂赴柏林，從事於著述與講演，至一八〇五年，受聘爲愛蘭堅大學教授。但當時普魯士爲拿破侖軍所敗，國家瀕於危亡，氏遂辭職，以辯士的資格從軍，志欲鼓勵士氣。但此志竟不得允許，乃避亂於哥尼斯卜，更往哥賓堅。此時研究裴氏的教育法，正欲從教育上挽回國力。遂於一八〇七年在柏林前後作十四次的公開講演，激勵委靡的民心。其演說辭名爲敬告德意志國民（Reden an dei Deutsche Nation－Addresses to the German Nation），是自一八〇七年冬季始至一八〇八年，經過拿破侖的軍官檢查，認爲無危險的，始許其印刷。氏在此演說辭中，是以自己的理想爲經，裴氏的教育思想爲緯，抱滿腔的熱血，以振起愛國心。其國家主義的教育論，至是始實現。

一八一〇年，與蘇萊瑪凱及洪播爾特等協力創辦柏林大學，且爲該校教授，復爲最初的校長，擔任哲學的講授。不幸於一八一四年，因其妻患窒扶斯病，氏在看護中竟被傳染，先於其妻而死。

（二）對國民演說的內容　氏的教育思想，見於敬告德意志國民之中。此非成爲系統的，是亦因氏究非教育學者，乃是哲學者、倫理學者之故。此中是力言從學術之振作、道德之振興，藉以激發愛國心而挽回國運者。爲專致意於愛國心養成之故，其論調不免多少有偏狹之嫌，但此實可表明其愛國主義的思想。其講演之內容大致如下：（一）前講之回想與本講之梗概。（二）關於新教育之一般的本質。（三）新教育的敍述之二。（四）德意志人與其他日耳曼民族之主要的差異。（五）從上述的差異所生之結果。（六）歷史上所表現的德意志人之

特性。（七）關於民族的本性與德意志的實質之深刻的研究。（八）何謂眞正的國民？何謂祖國的愛？（九）德志意之新的國民教育究應與現實之何方面相結合？（十）關於德意志國民教育之更詳細的說明。（十一）此種教育案，更賴何人實施之？（十二）爲貫徹吾人的旨趣時所應採的手段。（十三）前講的繼續。（十四）結論。

（三）教育思想　氏的教育思想，是在國家主義的教育。即根據道德的、國家的主眼以陶冶國民，使戰敗的德意志復興，發揮民族固有的本質，並以促宇宙之道德的秩序之進行。氏承認當時德意志的民心，爲卑劣的利己主義個人主義所束縛，惟其是顧利己主義，故單計目前的苦樂利害，忘卻人類之本質的高尙精神。惟其是顧個人主義，故缺乏全體的團體行動，呈四分五裂之狀。此即爲受拿破侖所支配之原因。

眞正的道德生活，是顧個人在社會團體之中，作無限的自由活動，以發揮自我的本性。換言之，即在社會團體的生活中，藉個己的自由活動以完成其職分，此爲吾人的本領，亦爲道德之最高原理。而此種生活，非爲永遠的不可，此即對於宇宙之道德的秩序及其進行上之貢獻，亦即爲不朽的生命之所在。

從以上的敍述觀察，則氏之教育目的，乃在養成「具有自由意志肯爲國家社會服務，捐棄私慾與私利，促成宇宙之道德的秩序之人」。惟藉此種目的，乃能使個人完成道德的生活，同時盡救國之任務。氏以爲國家之興亡，端賴於國民教育之如何，而國家組織的各個人分子之價値如何，亦視教育之良窳而決。本此意義，則國家實有勵行新教育，且負其指導與管理的權責之必要。即國家須使教育普及於全民，須使未來的新國民悉行受教，倘有拒而不受者，國家當出於強迫之途。此即氏之義務教育論。

（四）教育方法　欲達到上述的教育目的，其方法當如何？氏以為新教育之實施，須打開精神之眼，使國民育為世界之道德的秩序而犧牲，以追求永遠的生命。所謂新教育者，即指裴斯塔羅齊的教育法而言。不過其中仍非全部採用裴氏的教育法。例如關於身體各部的智識之授與及徒弄言語等傾向，是在所反對。但如關於不論社會階級之如何，均施行國民全體的教育，以自己的活動為根本，重視直觀教學，重視愛情，使學習與作業相結合等，則認為是裴氏的貴重思想，悉行採用。

氏以為「愛」是教育的基礎，人自初生即稟受愛的衝動。「愛」之對於事物而發，則為認知的愛，引起學習上的愉快，若與理性的團體相結合，則為行動上的愛，從而產生道德的生活。氏又以為教育上須排除社會的惡影響，為免兒童與腐敗的社會接觸計，須置之於教師及監督者之下，以達到相當年齡為止。又承認學習與作業有結合之必要，是不特因手技的作業，其本身已成為一種目的，且為獨立的人格之基礎，養成不賴他力而能獨立處世之自信力。至於作業的種類，則為耕作、園藝、牧畜、及對於學校團體有益之手技等。

以上是斐希德的教育說之大要，原不是有組織的教育學，祇因愛國之熱情自然流露，故特唱此種國家主義的教育耳。其要點在於以自己的活動為中心之精神生活，同時以民族與國家為倫理的善之具體的實現機關，故其論據可認為正當的。在方法上則以愛為教育之基礎，從腐敗的社會中拯救兒童，在某時期內應受教師或監督者之完全指導，並主張學習與作業之聯結等，均是自裴氏的思想而來，可認為極得當的。但從反方面觀察，亦有兩種缺點：（1）國家主義中，不免多少有陷於偏固與偏狹之嫌，（2）且陷於太嚴格的道德主義，其結果竟至否

認貫徹之效用。

第三節 斐葉

（一）略傳 斐葉(Alfred Fouillée)者，是法國之社會學家、哲學家，對於教育上亦有豐富的思想。以一八三八年生於緬尼脅亞洲，曾就學於鄰州之拉巴爾中學，進至大學，則專修哲學、倫理學、社會學、教育學等科。其後歷充各處的中等學校教師，進至波爾特大學哲學教授。一八七二年，提出博士論文合格，不久轉充巴黎的高等師範學校教授。一八七九年，因身體不適，乃辭職，移住地中海養痾。

一八八六年，曾在法國教育會演說，演題爲友愛之情與學校，其要旨如下：「法國雖以自由、平等、友愛三者號稱於世，但現在却甚缺乏友愛之情。共和國本不可一日無此，而今竟缺之。友愛者何？即國民全體相愛相助也。苟無此友愛之情，則法蘭西之共和政治誠屬危險。因此，不能不從學校中積極養之。」觀此，則可知氏實爲熱心的愛國家，惜其人已死矣。

（二）教育思想 氏著有國家教育論(L'Enseignement au Point de vue Nationale)一書，是在普法戰爭後出版，承認法國戰敗之大原因，是在於教育的缺陷，欲挽回國勢，非改良教育不可，因此大鼓吹國家主義的教育。大致與德國之斐希德相似。

氏謂一切的觀念，均具有實現的傾向。競爭與淘汰，不特生物界爲然，即觀念界亦有然。強者與適者是壓倒弱者與不適者而實現。見識的精神界，實成爲如是的觀念競爭場，從此點觀察，則「教育者實司觀念之增殖與淘汰

的作用。」此是從進化論的、心理學的見地以解釋教育之意義者。

至於氏的教育目的論，則以爲人類社會中最確實的團體是爲國家。國家亦與個人同樣，其自身具有本能與天職。實現此種本能與天職，即爲國家之目的。故教育一面是爲種類計，同時亦爲國家之進步發達計。一國與他國之間，亦見有形上與無形上的生存競爭之起伏。換言之，即國家之進步發達上，亦與生物界同樣，具有自然淘汰的作用。無形上的競爭者，是指觀念界、理想界的競爭而言。即理想高尚的國家，比於理想低下的國家，是爲精神界之強者。從此點言，教育須養成國民之高尚理想與堅固的志操，使國家適於生存競爭，而圖進步發達。可見氏的教育理想，乃在於國家社會主義上。

（三）**教育方法**　氏關於教育方法上，可括爲以下三要點：

（一）爲國家之進步發達計，有養成個人的犧牲心，愛國心之必要。尤以共和國如法蘭西者爲然。欲養成此種精神，則教學上有置重於超越利害關係的人文學科及哲學之必要。所以氏特別重視古典與哲學。

（二）爲國民的特質之發揮。因爲個人各有特殊的個性與天才，不可不發揮，而國家與國民間，亦各有特長與天才，例如英國之長，在於商業與殖民，美國之長，在於自由與工業是也。至於法國的長處，應在人道主義的文學、藝術、哲學等之發揮。

（三）爲體育之注重。氏引德國叔本華（Schopenhauer）之言曰「產生強健子女之婦人，其對於人類之貢獻，比於參與理學士的試驗及格者爲尤大。」此即重視健康的價值之一證。氏以爲就個人論，雖有身體虛弱而

能發揮卓越的精神力者，但從社會上、國家上、人種上看，其中組織之單位的個人分子，倘身體不健，未聞其社會、種族、或國家可以興隆者。總之斐希德是在德國戰敗後而倡國家主義的教育，斐葉則在法國戰敗後而倡同樣的教育，二者易地則皆然也。

第六章　科學的功利主義的教育

第一節　實證主義之勃興

(一)實證主義的思潮之勃興　新人文主義與浪漫主義(Romanticism)的思潮，在十九世紀初葉已達於極點。例如謝林格(Schelling, 1775-1854)、黑格爾(Hegel, 1770-1831)的哲學是也。但日中則昃，月盈則缺，乃天道之常，此種思潮，在前半期之末葉已趨於頹運，至後半期中葉，殆已無人顧問。反之，從新勃興者，則為實證主義的思潮。

「實證主義」(Positivism)之勃興也，有兩大原因：(一)由於新人文主義乃至浪漫主義之內部的缺陷。原來新人文主義及浪漫主義，其思潮的傾向，實為文學的哲學的，均偏於主情的、想像的、思辨的、理想的。此種性質傾向之形成，原有相當理由，並不得算為謬誤的，不過發達到極點，自然逸出限界，踏入不正當的領域。所謂不正當的領域云者，即指其竟以此種主義規定自然界、現實的世界乃至理性的境域也。此不得不認為僭越。例如黑格爾所言：「此世界中若有與自己的哲學不一致的事情，並不是自己的哲學錯謬，乃是事實的現象之不正確。」此不得不認為理想主義上一個偉大的武斷。總之主情的、想像的、思辨的、理想的新人文主義與浪漫主義，若將其關係的範域與體系擴大，則必生出一種背理與破綻。此誠為促實證主義擡頭之一個間接原因。

（二）由於自然科學之進步與實證的研究方法之流行，逐生出科學萬能、實證萬能的思想。照前所說，十九世紀是自然科學與實證的研究方法之異常發達的時代。其中如生物學、進化論等，尤覺發達。又經培根提倡科學的研究方法以後，科學界是漸由經驗的而進於實驗的研究矣。其結果是促進科學的精神，萬事均認爲無不可以實證者。於是哲學的思辨的、想像的學風，自然捨棄，即新人文主義與浪漫主義自然奚落，此尤爲實證主義擡頭之積極原因。

（二）實證主義之意義與特質　實證主義者，從字義上言，即「對於一切事實，均以從事實上證明爲本旨」亦即與「單憑想像思辨而爲非事實的判斷之反對。」

實證主義是具有以下四種主要的特質：

（一）爲自然科學主義。——學問上是有哲學與科學之分，而科學中更有思辨科學與自然科學（事實科學）之分。然而實證主義的立場，則以爲凡屬哲學或思辨科學等，均憑想像與思辨，實不足置信。所可信者，惟有以事實爲對象，從事實上論證之自然科學而已。狄波里蒙與斯賓塞等，逐從此點立論，謂「本體」究屬不可知的，學問之對象，實以可知的世界，即自然界、事實界爲限云。

（二）其研究方法是實證的。——實證的云者，照前所說，即是「實地證明」之意。實地證明云者，即吾人之知覺與悟性上可認爲事實的，或依據一定之法則，並無何種疑惑可以說明之意。

（三）爲主智的機械的。——此與新人文主義、浪漫主義之重視情緒、想像、意志、觀念等，解釋世界與人生爲

有機的大異。實證主義是以智的認識爲武器，以自然科學的方法爲準據。故其傾向是屬於主智主義、機械主義的。且因其偏重自然的實在，故必然生出唯物的傾向。此所以實證主義的教育，成爲實利主義的。

（四）爲自然主義、現實主義。——實證主義，祇認存在(Sien)的世界爲可信的世界，至若當爲(Sollen)的世界乃至形而上的本體的世界，則直認爲理想的世界，不可知的世界矣。故學問的對象，亦認爲以存在的世界爲限，於是世界觀人生觀，均從自然的現實的經驗乃至法則而出，以其爲絕對的可信也。此所以對於理想主義而爲自然主義、現實主義也。亦即可認爲對於浪漫主義之情緒的、想像的方面之大反動。

總之廣義的實證主義，是具有上述之四種特徵。

（三）實證主義教育之勃興　實證主義既代浪漫主義而興，遂影響於世界觀與人生觀上，而實證主義的教育亦新擡頭。實證主義的教育云者，即視教育現象與其他之科學現象同樣，可以實證的方法處置，且可以建樹實地的規範（法則）。例如英國斯賓塞之科學的功利的教育，法國之查哥德(Jacotot)之教育均屬此例。此種教育思潮，自十九世紀末葉以至二十世紀間，曾引起白爾格曼的教育，更引起現代的實驗教育學。

更有一言，此種教育思潮，若從思想史上探索其淵源，則實可溯及十六、七世紀之實學主義、實利主義、經驗主義、自然主義等，以上諸種主義，再經過自然科學的完全洗禮，遂成十九世紀之實證主義的教育。

第二節　斯賓塞

（一）略傳　斯賓塞(Herbert Spencer)者，英國特比(D·rbey)人，生於一八二〇年，卒於一九〇三年。

父爲學校之教師。十三歲時，在家庭受教育，十七歲時，爲鐵路之技士，繼續八年間。性好自然的研究，尤好學問，自修自然科學中之進化論、生物學等。自鐵路辭職後，專志於學術研究，且從事於雜誌的編輯，着手組織自己的哲學。其過人處，是在未曾受正式的學校教育，完全以獨學而成偉大的學者。一八六〇年，始着手於綜合哲學（Synthetic Philosophy）的組織，經四十年的悠長歲月，始完成此種偉著。是書內容頗廣泛，涉及第一原理、生物學原理、心理學原理、社會學原理、倫理學原理等。學風是以進化論（Evolution Theory）爲基礎，是屬實證主義的。

氏關於教育饒有興味，於一八六一年著教育論。是書是撮合四篇論文而成：（1）爲「智識的比較價值論」（What Knowledge is of Most Worth?）（2）爲「智育論」，（3）爲「德育論」，（4）爲「體育論」。此四篇論文，是自一八五四至一八五九年間所寫的，至一八六一年始合爲一卷出版。是以生物學、進化論等爲基礎，論及實證的、功利的教育，故特稱之爲「科學的功利的教育」。

（二）教育目的論　氏的教育目的論，完成屬於科學的、功利的。彼以爲人生的生活活動，必兼具以下五種要素，始得認爲完全狀態。此五種要素是：（一）關於直接自己保存的活動，（二）關於間接自己保存的活動，（三）關於子孫教養的活動，（四）維持社會的、政治的關係之活動，（五）關於利用休閒之種種活動。而經營此種活動，則需賴智識，蓋無智識，則此種生活活動不能實現也（此即主智主義）。然則究當選擇何種智識？換言之，即是何種智識比較價值最大？所以教育論之第一篇劈頭就將五種智識比較其價值高下。結局是認實質的智識爲最有價值，此所以既爲主智主義，同時又兼具功利主義的色彩，更且不離個人主義的科目。

氏以爲古代的人，對於衣食住等生活問題，極少關心，因其爲自由人也。彼等所關心之對象，乃在生活的裝飾，即美的觀念最重要，其結果是重視形式的智識。但至近代，則生出正與此相反的傾向，而重視實質的智識矣。實質的智識云者，即注重實用實益，不重外觀與美飾。故在教育上亦傾向於功利主義。

氏據以上的論調，遂揭出關於完全生活之準備上所必需之五種智識。第一種關於直接自己保存活動上所必需的智識，是爲生理、衛生。第二種關於間接自己保存的活動上所必需的智識，是爲數學、物理學、化學、生物學、社會學等。第三種關於子孫教養等智識，是爲育兒法及心理學。第四種關於社會的政治的生活之準備的智識，是爲關於歷史及社會等自然史（即規律的社會史）第五種關於休閒生活的智識，是爲美術、繪畫、音樂、文學之類。此即斯賓塞之教科選擇論。

其次則爲關於此種智識之價值輕重問題，氏則認爲當以「幸福」（亦即功利）一概念爲標準而權衡之。換言之，即能與吾人以較大幸福的智識，則其實質的價值亦較大，因而重視之，反之，則逐漸輕視。至關於「幸福」一概念之內容，氏則純以生物學的、實用的見地論斷之，因而照前記五種智識的次第排列。

此種智識價值之輕重論，亦即是教材價值之輕重論，其中是有極堪注意的重要觀念存焉。即在生物主義、功利主義之外，兼包「個人主義」的觀念也。試觀其將自己保存的智識列在第一，即可深明其故矣。此正個人本位的生活準備主義的教育論，換言之，即爲將來的完全生活準備之故，始授以此種功利的智識。生活準備的教育，付經「教育即生活」論者如杜威一流之非難，此亦堪注意。

（三）智育論　智育 (Intellectual Education) 者，即智識的教育之意。斯賓塞以爲個人欲成爲生活上之優勝者，則關於身體發育與健康等智識實居首要，至關於陶冶對外的感覺，是佔次要。本此見地，氏特稱讚裴氏的實物教學、啓發的教學。但關於教學的順序，則認裴氏對於心意發達之研究尙未充分，故有失當之處。眞正的教學順序，當依據進化的原則。進化的原則云者，是由簡而繁，由不確定以至確定（由混沌而至整齊），由具體而進於抽象。因此，當以一般進化的法則爲教學的法則。此外尙言務要輕減兒童的擔負，免至過勞，俾得愉快的學習。

（四）德育論　德育 (Moral Instruction) 者，即德性涵養之教育。氏關於此方面，則排斥中世紀之苛酷的干涉主義，主張在自然的方法之下，養成自律自由之風。因採自然的德育主義，故不喜責罰，尤認體罰爲有害無益的，祇承認「自然的懲罰」(Natural punishment) 是無害。自然的懲罰者，即對於某種不適當之行爲自己招徠之天然懲戒也。例如因好弄火而肇焚如之禍是也。但此種思想，非氏之獨創，實已見於盧騷的訓育思想中。

（五）體育論　體育 (Physical Education) 者，即身體的教育。斯賓塞對於海爾巴脫之輕視體育、表示不滿意，反爲大重視之。氏言：「吾人不但要能耐精神的勞作，且要能耐身體的勞作。即欲營完全的生活，須先爲完全的動物方可。」關於方法上，則採陸克之養護法，即自然的方法、鍛練的方法而作以下之主張：關於兒童之飲食衣服，須隨所欲而與之，萬物委於自然。」

氏以上所言，其主旨是在改良當時英國的教育，故不能單從學術上的見地而評其價値。就大體上言，其中可分出長短兩面批評。長處是在（一）在功利的生活觀之下，主張生活準備的教育，（二）從自然主義上施行實

際的教育，（三）試行從前所未見的教科價值之評判，總之其中雖有偏於功利主義之嫌，究可認爲一種卓見。至其短處則在（一）單顧及生活之準備，而忘却「教育即生活」之本義。（二）過重功利主義，而輕視精神的理想的方面。（三）傾於個人主義、主智主義，輕視社會的、善美的陶冶，此亦未得認爲正當。（四）即在自然的懲罰論、自然的體育論中，在教育上亦有可認爲未得適切之點。

（六）**斯賓塞派及其影響**　斯賓塞的教育思想，因其簡單明瞭，且得時代式的要領，故英美兩國間，生出相當的後繼者，例如貝因（Bain）朱諾德（Johonnot）等是也。朱氏曾著有教學之原理與實際（Principles and Practice of Teaching）鼓吹自然主義、功利主義的教育。現在中國的教育界，關於教育方法上分爲智育、德育、體育等，是受斯賓塞的教育影響。亦猶管理、訓練、教學等的分類，是受海爾巴脫的影響也。

第七章 其他的教育思想

此處所謂「其他的教育思想」云者，是指本期的教育家，其思想不入本篇自第二章至第六章所述各系統中者也。此種教育家，若將其思想作枝枝節節的分析，未嘗不可認爲某一點是得自某人而來，或某部分是屬於某一派，但以全體論，則並不如是之簡單，是極複雜的。所以特別設一專章以論之。例如福祿倍爾、奔納開、雅各德、威爾曼等教育思想是也。

第一節 福祿倍爾

（一）福祿倍爾的立場　普通的教育史上，是列福祿倍爾屬於裴斯塔羅齊一派，認爲同屬社會的人道主義者。本來福氏曾赴伊佛爾頓研究裴氏的教育法兩年，受其影響不少。但從他方面觀察，又未嘗不可認福氏爲盧騷的後繼者；更就其主張精神與身體同一，而以象徵主義的哲學思想爲背景，且以恩物爲幼稚園教育的方法等言，又可認其爲謝林格等等浪漫哲學的應用者。再就其教育理想中之重視「神」的觀念而言，是屬宗教主義的。準此，則其思想之要素實至繁賾，若單摭其片面，遽認爲屬於何派，誠未得當。蓋彼對於各方面均有關係，則在理論上不便單列入何派也。本此理由，茲特分別論之。

（二）略傳　福祿倍爾 (Friedrich Wilhelm August Froebel) 者，德國阿柏威斯巴哈 (Oberwe-

ssbach）人，以一七八二年生，一八五二年卒。父爲牧師，年僅一歲，其母見背，故在繼母之家，由姊與僕之手鞠育成人。因此，氏居常鬱鬱不樂，往往離家，而以親近大自然爲唯一之慰藉。其後終身從事於幼稚教育者，或即由此時之感憤而來。

旣出鄉村學校，至十一歲時，入一市立小學，十四歲時畢業，便從事於林業的奉公。此間大得自然研究的機會，對於植物學數學等甚覺有趣。後得林業主人的補助，乃入耶那大學，研究數學，自然科學等，時一八〇〇年也。但因學資不繼，竟至中途輟學，復從事於林業。其後爲農場的監督者。一八〇五年，氏二十三歲，往佛郎佛特（Frankfurt），欲從事於建築業，適遇哥羅訥（Gruner）博士，爲模範學校校長，勸氏勿事建築，遂轉方針而爲學校教師矣。此爲氏從事於教育生活之第一着。

當時裴斯塔羅齊之聲名大著，氏曾往伊佛爾頓三星期間，參觀其教育，歸而再就教職者二年。自一八〇八年至一八一〇年間，氏爲某貴族之家庭教師，乃率兒童二人再訪裴氏於伊佛爾頓，研究其教育者二年，始回本國。氏因此覺得自己之學識不足，乃於一八一一年入古廷堅大學，研究自然科學等，後轉柏林大學，聽蘇萊瑪凱的講義。一八一三年，時德國正受拿破侖之侵略，氏乃參加自由獨立的戰爭，爲義勇兵。一八一四年，回柏林，曾爲礦物博物館之理事。至一八一六年，因其兄逝世，乃攜姪二人至格黎斯哈姆，其後復遷往啓爾霍（Keilhau），依據裴氏主義，實施以自然發育爲主之教育。此校繼續辦理至一八二九年，因太過注重國民教育方面，竟受禍，加以經濟不繼，乃停辦。

一八三一年，氏往瑞士，設學校於瓦爾典西 (Wartensee) 城，但因土地狹窄，又於一八三三年遷往維爾梭(Wilisau)。又自一八三四年至一八三五年間，爲卜孤多福的孤兒院長，召集教師七十八，舉行講習會。一八三六年，因其妻有病，乃回德國。一八四〇年，在布郎根堡(Blankenburg)始設幼稚園，此卽爲其創始的新教育機關。自此幼稚園設立，福氏之名傳達四方，不幸一八五一年，爲普魯士政府所忌，由教育部長羅買爾 (Von Raumer)命其閉校。此蓋因對於福氏之人格與主義（誤認爲社會主義者）之誤解而來。氏對於此雖竭力聲辯，然竟無效，遂於憂憤之餘，度其殘生，至七十歲逝世。

（三）福氏的幼稚園事業　福氏一方面爲教育思想家，同時亦爲著名的教育實際家，其不朽之勳業，乃在於幼稚園之創設。氏之在布朗根堡設幼稚園的動機，蓋由於在瑞士卜孤多福時代，得到孤兒教育上的經驗之故。卽爲孤兒院長時，一面教四歲至六歲的孤兒，一面與其教師輩相識，乃感到就學以前的幼兒，世人竟等閒視之，誠屬教育上之不利也。幼稚園之取義，蓋以幼兒比於植物，教師比於園丁，學校比於花園，教育比於培植的過程也。但在布郎根堡設校之當時，尚未用此名，直至一八四〇年，卽值印刷術發明之四百週年紀念日，乃正式名爲"Kindergarten"。

最初所設之幼稚園，僅爲布郎根堡之一民房，規模極簡陋。但氏自一八三七年以來，屢從雜誌上，講演上，實地上大加宣傳，其旨趣漸爲世人所知。後來布郎根堡之幼稚園，雖因經費缺乏而停閉，但氏關於幼兒保育的企念，愈覺濃熱。故在啓爾審時，卽盡力於保姆之培養，一八四八年以後，專心於幼兒之保育與女子之教育矣。世間稱氏爲

「幼兒之友」者，實始於此時期。

福氏之最大的恩人，當推標羅溫可仙男爵夫人(Baroness Bertha Von Marenholtz Bülow-Wendhausen,1810–1893)。夫人是才學兼備的，當一八四九年，福氏屢經失敗，始遇夫人，自稱爲「老愚者」(an old fool)，夫人大表同情，乃盡一生之力以助之。氏因此得再在瑪連達爾城設一幼稚園，其狀況如下：第一部——是爲三歲以下的幼兒之保育所。第二部——是爲三歲以上六歲以下之幼兒保育所。第三部——爲保姆養成所。第四部——幼兒遊戲的研究所。第五部——幼兒教育者及父母之有志者的會集所及雜誌發行所。但此計畫太大，因絀於經費，僅得幼兒保育所與保姆養成所兩部實現。夫人又善爲福氏宣傳，先渡英講演，設幼稚園於倫敦。從此更普及於巴黎、意大利、瑞士、荷蘭、比利時。此種思想，當時雖不容於貴族專政之德奧兩國，反受英、法、瑞士、及美國等歡迎。但自一八六〇年以後，德國亦解禁，而幼稚園漸發達矣。英法兩國，以前本有「幼兒學校」(Infant School)，但自幼稚園發達後，此種幼兒學校漸衰。

（四）根本的教育思想　在未述福氏的幼兒教育思想之前，茲先述其關於一般教育的根本思想。氏所著之人類的教育(Die Menschener Ziehung＝The Education of Man.)，可窺其思想之一斑。氏謂「心與物在本質上是同一的。」所謂本質者，正如黑格爾所言之「理性」(Logos)，是自己發展的。此種思想，雖由黑格爾、謝林格等之浪漫哲學、同一哲學而來，但就人類而論，則指從自己的活動中自然發揮之本質言。福氏之教育理想，卽在於此種本質之調和發展，使成爲適合神心的人。簡言之，卽在造就可爲神的肖像之人。福氏以爲神之創造人

類，旣使其肖已，則人類亦須摹倣神之創造性，以創製實物。

照上所言，則福氏的教育理想，實包含神性的發展，調和的發展兩層意義在內。此外還有社會團體本位在內。福氏言：「人必須與人結合，」故彼認「共同」之一概念極重要。可見氏之教育理想，非單爲個人的完成，且涉及社會方面。所以雖受盧騷的影響，而此點却與盧騷大異。可彼之本身，實爲一愛國者，觀其充當義勇兵，及在啓爾霍學校時代，曾實行國民教育，愛國主義的教育，斯可知矣。

至關於教育方法上，其見解是由上述之同一哲學即「心物一元的人性觀」中演繹而來。人的本質是屬於自己活動，故教育方法上不得不重視「自己活動」(self-activity) 與「發表」(expression)。且心物旣同一，則身體的活動之發表，寢假即成爲精神的啓發；從此點言，教育自當重視身心兩者結合的動作，即所謂「勞作」矣。故氏認作業與遊戲，爲教育上最重要之手段。遊戲不特爲本體發展上之自己活動的手段，且從社會方面觀察，又使人與人相結合，而成互助協作的社會性。作業亦同樣能生出身心交互的影響。

（五）幼兒教育之目的及方法　氏關於幼稚園教育之目的，可從其在一八四三年所刊之關於德意志幼稚園的報告中闚之。其中有言：「幼稚園是收容在學齡以前即自三歲至六歲之幼童，用家庭的方法，以助長其身體之發育與精神上諸性能之發展，養成良善習慣爲目的。」此外則其副目的，乃在於補救家庭中養護之欠缺，輕減母親的負擔，陶冶幼兒之社交性（協同心），並爲女教師之培養上設想。

總之主要目的，是在使幼兒及早進於教育的生活，消極的是使其在學齡前免却害惡與危險，積極的是使其

從萌芽狀態，即向正當的完全的途徑進展，以期養成合於前述之理想人。

在方法上，則用遊戲唱歌作業等，使幼兒的發表動作與自己活動盛旺，使昏睡的童蒙精神逐漸醒覺。遊戲又分爲「運動的遊戲」與「精神的遊戲」兩者，前者所以圖身體之發達與感官的練習，後者所以圖精神之開發及手指之運用。至於遊戲之種類，在前者則有進行、飛行、迴轉、舞踏等，後者則爲「恩物」的遊戲。

（六）恩物　恩物(Gabe 英語 Gaby或 Gift) 者，即「恩賜物」之義，是由父母贈與愛兒玩弄的。福氏特創此種恩物，爲幼兒之遊戲工具。福氏自謂此種恩物，不特爲遊具，且含有一種哲學意義在其中，即是以眞理爲一種象徵的學習具。

福氏以爲自然（森羅萬象）者單從外觀上言，祗屬具體的感覺的現象而已。但從內觀上言，實爲宇宙本體（卽神之意志亦卽是Logos)之外部的表現，實爲具有幽玄意義的象徵。從此點考察，則自然界實爲神性之認識上之大學校。卽整個的自然界，不外是一種恩物而已。然而此自然界乃屬森羅萬有的，卽是萬物散陳，極難從其中把捉眞理，故雖適於成人的思想，而不適於幼兒的思想。因此，不能不特爲幼兒之故而整理之，使其成爲教育化而後提供之。此恩物之所由創製也。

福氏本此見地，乃製成種種恩物，意欲將自然界所屬之一切性質、形狀、法則，咸使其象徵化。故氏之恩物，實爲自然之了解與神意及眞理把捉之鍵鑰也。

恩物之種類，從廣義上言，則有二十種，從狹義上言，則祗是十種，但幼兒最好玩者，則祗有六種而已。

所謂二十種云者，其名目如下：（一）六毬，（二）三體，（三）積木，（四）積木，（五）積木，（六）積木，（七）排板，（八）組板與連板，（九）排箸，（十）粒，（十一）刺紙，（十二）縫紙，（十三）畫法，（十四）剪紙，（十五）粘紙，（十六）織紙，（十七）組紙，（十八）疊紙，（十九）豆細工，（二十）粘土細工。狹義的恩物，即指自第一種至第十種而言，因為自第十一種以下，可認為是作業或手工。又其中是以第一種至第六種，為幼兒所最愛玩者。本來此種恩物實非由福氏自己一次想出，實由其門下弟子逐漸增至二十種者。茲僅擇六種解說之。

第一種恩物，是用顏色的絲線包成六個毬，復以絲線垂繫之，逐一陳現於幼兒之前，幼兒注意時，可得到關於形狀與色彩等知覺。又藉毬之活動，而得到運動的印象。

第二種恩物，是由球體，正方體，圓柱三者而成，藉此三者之種種處置，可了解空間，形狀，運動等法則。

第三種恩物，雖僅屬積木，其實便於兒童發明用的。例如將一個正方體從長闊高均截為二等分時，則成為八個正方體。今以此種小個體，一則可使其構成智識的形體（例如二等分則為二個，四等分則為四個之類）二則可使其組成實物的形體（例如椅子，梯子之類，）三則可使其組成美的形體（例如模型之類。）

第四種恩物，雖同屬積木，但其本來的用意，是將一正方體從縱面作二等分，再從橫面作四等分，如此則成為八個長方體。從此可作與前同樣之三種辦法。

第五種及第六種恩物，是四歲以上兒童用的。前者是將一正方體，長闊高各三等分，共成二十七個小方形體，內三個則以一對角線而二分之，其他三個更以兩對角線而四分之。後者則將一立方體分為二十七個長板形體，

將其中六個二等分，成爲十二個短的長板形體，其他三個均作二等分，則成爲六個柱形體。其用法是將此種形體構造幾何形體，實物形體，及美的更複雜的形體。

以上是福氏的教育概要，茲得摭其長短而論之。以言其長處，則有以下諸點：（一）將裴氏的直觀原則發展，進步到自己活動的原則。（二）熟察兒童的生活，從心理的法則上想出遊戲的種類與玩具（此雖仍未得爲完全的）（三）注重構成的作業。（四）使與自然接觸的機會增加。（五）創設幼稚園，以保姆替代生母的任務。此均可認爲較裴氏更進一步的，亦即其長處。至於其短處則有以下諸點：（一）是其根本思想的象徵主義，大有可批評之處。氏是信奉心物一元的同一主義，卽承認心物兩者之並行關係，在某程度言，是無可非議的。但覺以此應用於恩物方面，以爲弄恩物卽可以認識神性，此點實在不能無批評而遽接納。（二）爲遊戲與作業之混同。氏從生活準備的見地，太過濫用遊戲之名，強幼兒以諸種作業。

（七）**福氏對於後來的教育之影響**　福氏的教育思想影響於後來者，其要有三：（一）爲活動主義思想之影響。此如美國派克（Parker）的思想，卽直接採用之，而杜威又採倣派克，是間接受福氏的影響矣。（二）爲福氏幼稚園教育對於後來的幼兒教育之影響。例如當時則已有標羅溫可仙男爵夫人之援助，其後則有各國之採倣。英國於一八七四年，已將此種組織採入公立學校中，法國則自一八七〇年以後，在小學校之下設有「母親學校」美國及其他諸國亦多摹倣。卽如意國之蒙台梭里女士受其影響尤深。（三）對於女教員培養上的影響。氏承認女子在幼兒教育上大有價值，故曾設保姆養成所，此種機關次第發達，不單關於保姆方面，卽如小學及其

他學校的女教師亦日多。此點更不能不推福氏之偉功。

第三節　奔納開

(一)奔納開的立場　氏生值十九世紀之前半，即黑格爾與海爾巴脫的思想繁盛時代，而屹然在學問上採對抗的陣勢者。而與二人相反之成分，乃在於其立脚地純屬心理主義之一點。黑格爾是絕對的觀念論者，海爾巴脫是多元的觀念論者，但二人之採形而上學的立場則同一也。即二人均屬思辨的，論理的。但奔納開則照以下所述，則屬於以內部經驗為基礎的心理學，即是以一切哲學的科學為基礎之心理主義。心理主義即為經驗主義，科學主義。故氏在出發點上，即與黑格爾及海爾巴脫異趣。

(二)略傳　奔納開 (Friedrich Edward Beneke) 者，以一七九八年生於柏林，至一八五四年卒。父為法學家，母為文學家及牧師之女。氏十二歲時入中學校，十五歲畢業，以志願兵的資格，參加獨立自由戰爭。一八一六年入哈列大學，翌年轉柏林大學，專究神學與哲學。在柏林大學時代，聽蘇萊瑪凱的講義大為感動，但對於神學却起懷疑。一八二〇年以來，遂捨棄神學而專心於哲學，著認識論綱要及經驗的心理學綱要等書。

不久，遂為柏林大學之私講師。一八二三年，竟被該大學逐出，事因當時彼所主張之經驗的，科學的心理學，與正在全盛時期之黑格爾的思想不相容之故；此外又因氏的著書間為認為與當時基督教的信仰相背馳者。氏欲轉往萊比錫大學開講，亦不見容，卒往古廷堅大學，始達目的。留此者約自一八二三年至一八二七年間。此時著有心理學及其他諸種書籍，在學界上聲譽漸廣。一八二七年，柏林大學始許其為私講師，至一八三二年，黑格爾既歿，

始任爲員外教授。一八三五年，著有教育及教授學(Erziehungs und Unterrichtslehre)一書，氏終身不娶。至一八五四年逝世，其死因不明。此可見氏實爲懷才不遇之學者，誠因遭當時學閥與宗教之忌也。

（三）根本思想　氏在哲學上是反對黑格爾與海爾巴脫，却從英格蘭蘇格蘭的哲學家中及康德，蘇萊瑪凱，叔本華等思想中吸取其適於巴脫的部分，而建樹經驗主義的、心理主義的哲學。尤柏奕的哲學史中，評奔納開有言：「吾人雖能籍自己的意識，可以完全確實認識自己，至對於外界，則唯有藉感官而得不完全的認識耳。奔納開確信吾人唯在感官的現象之下，始能理會與吾人心的生活相類似之事物的本質，故專建設內的經驗之心理哲學」。總之奔納開是認自己意識即內部經驗所能知之事物，始爲確實無疑的，故以此爲哲學之出發點而敍述此種內部經驗者則爲心理學，因此又認心理學爲一切哲學的諸科學之基礎。

氏以爲心理學非如海爾巴脫之所估量，乃建樹於形而上學之上者。反之，形而上學却建在心理學之上。但氏承認悟性、裁斷力、想像力等，均非屬於生得的能力，此則與海氏同意。又承認並無所謂先天的觀念要之精神雖爲非物質的多數力之系統，但不能因此遽認其爲非能力，祇可認爲一種「原能力」(Vermögen)。心理學的研究法，是應與自然科學同一的。

氏承認心理的活動，有以下之四種根本過程：(一)刺激受領的過程，(二)新原能力之構成的過程，(三)可動的要素平均(相互轉移)的過程，(四)類似之複合體牽引的過程。第一種過程，謂精神因刺激而生感覺知覺，此基於原能力之領受作用而來。第二種過程，謂吾人之精神，將感官的刺激變化而構成新的原能力，亦將植

物得取營養而變爲新的勢力也。第三種過程，謂原能力與刺激之結合切密時，則由一方而可以轉移於他方也，即一種觀念可藉他種觀念之聯想而再生，情緒之能擴大觀念界，即由於此。氏又承認觀念一旦達於意識閾，則不會消失，而變爲無意識的意識（即潛在意識）至於第四種過程，即指類化作用言。

至關於感情與意志（欲求），究作如何解釋？氏以爲感情者，是由刺激與原能力的關係而生。即刺激太少時則不快，刺激充分時則愉快。欲求者，是愉快的記憶，自我者，是曾經發生的觀念之複合云。據此，則奔納爾的心理學，實爲主智的心理學。

關於倫理學上的意見，氏以爲道德者，是基於感情中所表現之心的官能價值之關係而起。善云者，是吾人之行爲不得對於一人，且對於人人均能贏得有價值的影響而言。此種思想，是與康德所謂「汝的行爲之格率，須可爲萬人普遍的行爲之格率」同意。總之不外是認客觀的妥當的價值爲善。

（四）**教育及教育學**　氏對於教育學上大有興味。彼承認教育學當建設於倫理學及心理學的基礎上，此點是與海爾巴脫相同。至於教育之目的，則認爲在於「抽引未成熟的理性而進於成熟的地位。」理性之抽引云者，不外是德性完成或人格陶冶之義，此亦大致與康德及海爾巴脫同。

關於教育與教學兩者，氏之意見如次：「教育是以人格之培養爲主，與衝動的生活傾向、感情、努力（意志）等有關。而教學則關於觀念的世界，即使兒童熟習於知覺，表現構成及論理的考察等作用，比較的是屬於表面的作用。

此種論調，明明是爲矯正海氏之非而發，蓋海氏認教學之目的是在於道德的性格之陶冶，偏重於教育的教學，而輕視其他的教學作用；從而將教育與教學兩者嚴加區別，教育是在人格之養成，而教學祇在認識之形成也。奔納開雖亦重視教育的教學，但認兩者的關係，在理論上言，實爲非本質的，副貳的，並非如海氏的觀法。

（五）**教學順序及形式陶冶之否認**　氏的教學順序論，其中可注意之點三：（一）爲感覺的印象之構成。此實從前述的心理學說而來，卽承認教學須使兒童從直觀上得到強有力的印象。（二）爲習得的事項之自由復起。卽結合已得的觀念而分爲部類與系列，使於自由復起。（三）爲獨立的意識之創造。此卽將已經構成的意識，引之使其發展，更創造新意識。據此，則氏是承認教學的順序，自然當視教學的材料與兒童的個性而決定，因此反對海氏所倡之形式的階段。

奔納開的教學思想中，尤堪注意者，是在反對「一般的形式陶冶」之一點。氏言：「數學上之敏銳的思維力，與關於政治、道德、社會等問題之解決能力，是不相並行的。經過多樣練習的觀念，雖有特別滯留性，但吾人決不能遽認爲一種觀念之力，對於他種觀念上亦有效。」又曰：「拉丁語之記憶，決不是能令一般的記憶力都增強，祇能令單語的記憶力增強耳。」此種反對一般的形式陶冶論，亦卽是反對當時最有勢力之「能力心理學」（Faculty Psychology）說，是大要注意的。須知當時教育大家如裴斯塔羅齊，亦篤信「能力心理學」，承認一般的形式陶冶之價值，並採用形式主義的心力陶冶法。據現在實驗心理學上研究的結果，亦承認一般的形式陶冶思想是誤的。

（六）**教材選擇論**　氏關於教材的選擇，揭出以下的四條件：（一）須以兒童之能力與興味爲主，此是爲使類化作用正確與容易之故。（二）須顧慮年齡、性別、兩親之生活狀態等。（三）須適應個人的特異性，即顧到個人之精神與身體上的特別情形。（四）須顧到教材本身的性質。

氏所最注重的學科，是爲言語科，此可見其具有新人文主義的傾向。第二重視者則爲數學，第三重視者是可爲其學科之基礎的科學，第四是適於實際生活的科學，第五是在學術研究上有價值的科學，第六是情操的教科；凡有使身體與道德健全之效的科學。

（七）**德育及體育論**　氏承認兒童之自然狀態，無所謂道德的，亦無所謂不德的，實在有可向任何方面發展之可能性。故其德育論有言：「教育者在德育上之任務，第一是對於一切生活關係，決定其價值，並促成適應的能力；第二在決定下等的價值，並阻止兒童對於此方面的努力。故教育者對於兒童，一面要從積極方面養成種族上所遺之道德的規範，他方又要從消極上阻止其惡印象與影響。」此奔納開從經驗的心理學上所必然達到的論調。關於身體上，則視爲與精神不可分離之單一體，因而重視養護，以期兩者之調和發達。

（八）**奔納開的價值**　氏實爲坎輞不遇之學者，在哲學上則被黑格爾一派所壓倒，在教育學上，亦爲海爾巴脫派的聲譽所蔽，世無有顧盼之者。但氏的心理學與教育學中，竟有比海氏更優越之點，例如在心理學上，則排除形而上學的不純粹性，從經驗的發生上說明心的現象，並且指摘一般的形式陶冶之妄，及中心統合法與形式的階段之不正當，及注重兒童之自己活動，指出兒童之心的缺陷，爲教育病理學之先驅等均是也。殊其是在哲學

上，對於黑格爾之思辨的形而上學，提示心理主義的意見，確可認爲一大棒喝。

（九）**奔納開派**　奔納開的教育思想，有兩個教育家繼承之，即多烈斯萊與狄提斯二人。狄提斯是哲學博士，曾充師範學校校長，與大利下議院議員等職，其服膺奔納開之學說最深。其教育目的，在於養成「有健全的身體，富於智識、智慧深透、快潑而且審美之性情，有高潔之道念及實行之意志力的人。」總之是屬於反海爾巴脫派之一人。

第三節　威爾曼

（一）**威爾曼的立場**　威爾曼在教育史上的地位，實在可說是捉摸不定的。例如彼在一八六九年著教育學講義時代，則純屬於海爾巴脫派的學徒；但自一八八二年至一八八八年間著教化學時，則又變爲社會的教育學徒；又在教育理想上，則採舊教主義的立場，而主張宗教的完成，與其他多數的社會的教育主義者異趣；然而在教化學的方法論中，却又多包含海爾巴脫派思想的痕跡。所以可認爲無論何種色彩，都是俱收並蓄的一個學者。故或以之列入海爾巴脫派中，或以之列入社會的教育學派中，更或以之列入宗教的教育學派中。無論何種推猜，均屬一方的，而非全面的。

以余的觀察，威爾曼實在爲完全表現十九世紀後半的教育思想界之特色。蓋十九世紀後半的教育思想界，一面既有海爾巴脫之個人的教育學，而與裴斯塔羅齊，蘇萊瑪凱，斐希德等社會的國家的教育學相對立；他面則有實證主義、功利主義、道德的教育學等。在此兩派對峙的陣勢中，欲採第三派的公平的立場，實非如威爾曼之採

折衷調和主義不可。然則威爾曼實可認爲十九世紀後半的教育界之典型的縮圖。

既作如是觀，則威爾曼實在不當視爲屬於任何一派，祇可另設折衷派或中庸派，而彼即可算爲此派中之第一人。故此處特分離敍述之。威爾曼本屬一有價值的學者，多數的教育史上往往輕輕論列，實未得當。

（二）略傳　威爾曼（Otto Willmann）者，波蘭之黎撒（Lissa）人，生於一八三九年，現已逝世。最後是就海爾巴脫派之錫爾拉學教育學，後往維也納，爲奔納開之代表者狄提斯所設之教育研究所的教授，轉爲巴拉克大學教授講授哲學及教育學，且兼該大學附屬之教育研究所所長，直至一九〇三年，始以年老辭職，退隱於奧國之撒爾玆堡（Salzburg）。

氏是一優秀的學者，有許多著書與論文。其中關於教育之代表作，則有自一八八二年至一八八八年間所著教化學（Didaktik als Bildungslehre）二卷。其他則有一八九八年所著之教育學的科學之成立。最先則於一八六八年，在皈依海爾巴脫派時，則著有教育學講義，此屬前期的。

（三）教育與教化之意義　氏特將 Erziehung（教育）與 Bildung（教化或陶冶）兩語嚴加區別。氏言：「教育云者，是由成熟的人，以保護的代理的態度，指導兒童的努力（意志），導之進於道德狀態，傳遞社會固有之德智的生活內容於後繼者之一種作用。」「至於教化或陶冶云者，不問是由自己的活動，或由他人的指導，總是採集一般的基礎的文化材料，以構成內部之智的內容。」

以上所說，是認教育爲社會使兒童進於道德化的過程，教化是智能與識見之內部構成的過程。然則前者之

主義，是近於訓育方面，後者是近於教學方面。

氏在所著科學的教育學之成立一書中，其解釋教育之義則爲「使幼小的野蠻人（指兒童言）變爲開化人。」觀此，則可知氏之解釋，非如海爾巴脫之認爲單屬於個人的，乃屬於社會的，所以稱之爲社會的教育主義者。

氏之對於社會的傾向，其顯明之證據尤在於以下數語：「吾人惟視教育與教學，乃是人之全教育的及教化的活動之大集合現象，換言之，卽是社會的現象，而後可成爲科學。教育與教化之學，最初須結合個人與社會的見地，將個人的見地與社會的歷史的事情作正當的考察，乃可完成其任務。」此卽表明教育之社會的性質，亦卽認教育學非爲社會的教育學不可。

（四）**教化的動機**　氏在未論教化的理想之前，先論及「教化的動機」因而分出其中有六種動機：（一）自發的直接的動機，（二）間接的動機，（三）修飾的動機，（四）道德的動機，（五）社會的動機，（六）宗教的動機。現在加以說明。第一種自發的直接的動機云者，是指「爲學習而學習」等純粹動機而言，亦卽是一種直接興味。凡兒童之自然的學習與成人之愛慕眞理等卽此也。第二種間接的動機，亦稱間接的興味，卽教化之目標，置於名譽，利益，財產等間接的動機之上。此雖屬有意識的，但因其是間接的，所以與其他之動機異。第三種修飾的動機，卽爲自己的人格之修飾而受教化者，希臘古代的教育與人文主義的教育中，具體表現此種動機。第四種道德的動機，是以個人之道德的完成爲主眼，如海爾巴脫的教育是。第五種社會的動機，卽是教化之目的，在於社會之生存，換言之，亦卽是一時代之文化傳於次時代，以圖社會之進步發達。第六種宗教的動機，卽視教化事業爲神

所賜；因此，具有敬神與肖神之意志。以上六種之中，氏又認第一種爲無意識的動機，第二種至第六種爲有意識的動機；更以第三第四兩種爲人格的興味，第五第六兩種爲超人格的興味；復綜括此兩者爲高等興味。

氏更將此六種動機，各加以價値的評判。即凡選擇一個動機時，須以此種評判爲標準。例如自發的動機，氏認爲是人心之根源的，且爲教化之自然的基礎，故不得不尊重之。本此意義，則中世紀的教育，完全忽視此種動機，誠屬不當。但若盧騷之單以此種爲唯一之動機，亦屬未妥。此因將自發的動機之價値視作太大故也。總之善的動機，則當採此，至於非的動機，則當抑制此，應在道德的範圍的斟酌治用。至於間接的興味則如何？在某意義上本當許之，但因其原屬主我的性質，故不能無限制的採用之。祇當在道德的支配下而許之。至於修飾的興味，亦與前者同樣，在其使人格優美豐富上言，是有價値的，但若陷於快樂，遊戲等，則亦屬主我的，所以亦要在道德支配之下而許之。

至若個人的道德的動機又如何？此比於前三者是更純化的，其價値亦因而更高。但單涉於個人的，則仍未能脫盡主我的弊點，須再進而爲社會倫理的動機。社會倫理的動機，氏認爲已經達到十分之九的滿意，蓋以此種動機爲教化之動機時，則教化之目的大致已達。但其中尚覺有一點不足者，即在於宗教信仰的要素之缺乏也。因此未得達到最純粹的狀態，易言之，即是「畫龍尚未點睛」的狀態。

氏既歷評五種動機之後，殿以宗教的動機，認爲最正當。其言曰：「教化之眞正的動機，在於具有宗教興味之社會倫理的努力。」觀以上的教化動機點，則可明認威爾曼的最後立脚點是在於宗教。

（五）教化的理想　觀以上的動機論，吾人已可推知威爾曼的教化理想之所在。但再追問既受此種教化之人，果具有何種性質？氏則舉出以下四點答覆：（一）須具有智識。但此種智識須爲活的智識。所謂活的智識云者，須具有統一性，而同時是多方面的，永續的，且包有「識見」方可。且須關於過去與現在兩方面的智識，既不偏於世界主義，亦不偏於愛國主義方可。（二）具有智識，同時要具有行事的技術方可。技術云者，是兼指言語，生活上的技能，藝術等言。（三）須爲道德的。氏謂無道德的人，無論具何種智識技術，亦猶無柱石之室，早晚不安。智識技術必賴道德始能發揮其本領，正猶有柱石之室則一切建造物始得安穩也。氏認德目中之最切要者，爲睿智，自治，正義三者。（四）須具有宗教心。因爲宗教心之內容爲「愛，」此較於社會倫理上的正義更進一步，道德必至於此始得完全。

總之氏的教化理想，是在養成「具有活智識與優秀技術，體現個人的社會的道德，更由高尚的宗教心即所謂愛者以總括之之人。」

（六）教化之主觀的與客觀的要素　威爾曼謂教化是從主觀與客觀、形式與內容、智識與材料等的交互關係處而表現。雖則往往因各人之注重點不同，因而分出主觀的、形式的、心力的教化與客觀的、實質的、材料的教化兩種，但實在不能偏於一方。因爲主觀、形式、心力等，固屬教化之原動力方面，而客觀、實質、材料等，其本身又自有價值也。準此，教化固要着眼於個人的精神發達，同時又要着眼於社會的精神財產。此卽教授學上之所謂形式的陶冶與實質的陶冶之調和。關於此點，氏曾有言：「增進智力之活動使其高尚，固屬教化事業上之重要者。但單顧

及此點，而忽視其他，仍屬不當。教化不單在謀精神之發達，其目的又在選擇有價值的眞正內容，使精神全體浸潤方可。學術技藝等，不是單作教化之工具始有價值，實在可爲教化目的之所有的財產。此種財產之領有，亦屬教化之一方面」云。

（七）教化的材料　氏以爲從廣義上言，則生活內容之一切，均爲教化的材料。但從狹義上言，並非一切材料均在教化之完成上有同樣的重要性。蓋其中可分出基本材料與補助材料也。氏因此將材料分爲學校的學術，博識的學術，與技能三者。（一）學校的學術云者，是指從來學校中所授與者而言，在練習與教學上是所必需的，自然是要多大的時間與努力。屬於此類的學科：（1）爲語學，（2）爲數學，（3）爲哲學及神學，氏認此四者爲基本的教科。

（二）屬於博識的學術中者，（1）歷史，（2）地理及地誌，（3）理科，（4）雜識等，氏認此等爲補助的教科或通俗科學。

（三）屬於技能方面者，（1）爲音樂（2）爲圖畫、手工、體操等。總括以上所述，則威爾曼的教材論，正如下表：

教化的材料—
- 基礎的教科—（學校科學）—理想科（實質的／形式的）言語、神學、哲學、數學，
- 補助的教科—（博識科學）—實科（實質的）—歷史、地理及地誌、理科、雜識。
- 技能科—（通俗的藝術）—（形式的）—音樂、圖畫、手工、體操。

（八）教學階段論　氏承認教學有以下之三階段（一）受領，（二）理會（即精神的徹底）（三）應用。此三階段，若以他種用語表示之，或稱爲注視、了解、練習；或稱爲直觀、了解、施行，或稱爲智識、理會、技能。第一之受領。是爲經驗的要件，第二之理會，是爲合理的要件，第三之應用，是爲技術的要件。以表示之則如次：

教學階段—
- 受領（注視、直觀、智識）—經驗的要件
- 理會（精神的徹底或了解）—合理的要件
- 應用（練習、施行、技能）—技能的要件

最後尙有一言者，威爾曼所著的教化學，實可認爲教授學書上之完善緻密者。尤以第二卷之內容，可認爲教授學之本論，其中第一篇論教化之目的，第二篇論教化之內容，第三篇論教化之事業，第四篇論教化之制度。實不愧爲「學」字之名稱。

總括威爾曼的教育說之美點，彼雖自海爾巴脫派出發，却悟個人主義的教育之非，特唱社會本位的教育，所說穩健中正，思路整然，是其長處。但有一點尙成問題者，則氏因爲舊教徒（Roman Catholic 派）之故，竟以宗教主義爲教育之終極理想，本此意義而唱社會的教育學，果可爲教育之一般的規範歟？吾人因此，仍有研究純粹的社會的教育學之必要。

第四節　査島德

以上所舉諸教育學家，是屬十九世紀中之代表的，故其教育思想不容不敍述。此外尙應注意的，則有査島德，

康買兒羅利，戴林格，貝因諸人，以下略紀之。

（一）略傳　査葛德（Jean Joseph Jacotot）者，法人，生於一七七〇年，卒於一八四〇年。家貧故不能多受學校教育，少時以獨學爲主。十九歲時，爲古典的教師，二十五歲爲工業學校副校長。亦曾充律師、軍官、砲隊長等職。其後竟爲古典語、東洋語、數學、法律等的教授，因屬於拿破侖黨，故一八一八年，被法政府驅逐，逃往比國。其特殊貢獻處，是在言語教學新法之發明。

（二）模範語法之創始　査葛德不是教育學家，而是教學法的大家。其中尤以在言語教學上，特開「模範語法」（Normal Wörtermethode）之基礎，大著名於世。此法的創始之來因如次：當氏爲羅峯大學法語教授時，學生中有祇識比國的方言及荷蘭語，其他的外國語，則一無所知。氏乃特爲此種學生想出一個新的言語教學法。彼將勿那倫所著之小說戴廉麥克（Télémaque）用作教科書，一面爲法國原文，他面爲荷蘭的譯文，藉此以學習法文。其方法是選出模範的語句，加以精細的分析，使學者正確了解言語的基本要素。後世的模範語法實昉此。

（三）教育思想　氏關於人類的本質，有如下的意見：（一）一般人皆有平等的學習能力。（二）一般人均具有可教性，其不知者亦可教而知。氏遂以此種見解爲出發，特別注重自學自習，質問討考，相互研究等。氏言：「教師是學生之學習的監視者」此種思想，實與現在之「自學輔導主義」相通。

關於教學事項，則分爲以下三者：（一）事實、（二）推論（科學）（三）學者本身所能達到的造詣，即藝術。關於事實上，則當由直覺（直接經驗）而學，至於科學，則當用自學自習即自己發明的方法而學，關於藝術，則

當由實地體驗或實際行為而習得。

關於教學方法上，氏認為應遵守以下兩個基本原則；（一）一切事物，必與其他事物有多少關係；（二）既學習某事物時，當使其他事物與之發生關係而習之。氏本此見解，遂認學習、反復、反省等為教學上之最大要件。即在學習之中，須使一切均成完全的、徹底的、永久不動的；在反復上則須將所已習者加以不斷的練習；在反省上則須將所已習者省察體驗，使其終成為已有。

以上是查葛德關於教學上的意見，雖在其所言人類的本質與教學的原則中，不免有空想的、武斷的成分，然其以自學自習為本體，特別提倡，實屬得竅的。

第五節　貝因

貝因（Alexander Bain）者，蘇格蘭人，以一八一八年生，一九〇三年逝世。氏曾為大學教授，關於心理學，論理學的著書頗多。在心理學上是屬於聯想派，在教育上則受斯賓塞的影響頗多，欲從經驗上的見地組織教育學。著有科學的教育一書。

氏的教育說中最堪注意者，一則主張須將體育置在教育以外，二則將職業教育摒在教育科學之範圍外，三則認教育上之最大要務，乃在於使兒童的記憶力強。

第六節　羅利

羅利（Simon Somerville Laurie）者，英國的哲學者及教育學者。生於一八二九年，卒於一九〇三年。曾

為蘇格蘭的愛丁堡大學教育學教授。革拉斯哥大學教授米高約翰曾言：「教育祇可成為理論，不能成為科學」一羅利則反對之，謂教育可成為科學，因為世人所注意。欲知氏的教育說，可觀其所著教育組織（The Institutes of Education）一書。是書解釋教育之本義為「各人盡一已之力而實現人類的理想」至於教育目的，則認為人類須從理性以實現道德的及與神接近之精靈的生活。至於教育的方法，則認為（一）要使兒童對於事物及其關係判斷得當，（二）培養道德的觀念即行為的動機，（三）使視道德的觀念為法則而遵奉之，並養成實踐的義務心，對於神有相當之認識，若是則理想意志與行為可以一致。要之氏的教育說是從黑格爾而來，乃屬理性的道德的教育說。

第七節　戴林格

戴林格（Döring）者，德人，以一八三四年生，一九一二年卒。曾充柏林文化中學校校長，兼柏林大學講師，講授教育學。欲知其教育說，當參考其在一八九四年刊行之教育學系統綱要（System der Pädagogik im Umrisse）。

氏的教育意見，大要如下：（一）教育者，是長成者對於未長成者所施之繼續的影響，此種影響，亦計及周圍的人之幸福為目的。（二）教育理想之內容，無論對於個人或社會，均在於圓滿的幸福。所謂圓滿的幸福，是指與正義不相悖的幸福而言，亦即是兩者相調和之理想的社會狀態言。（三）氏反對德爾台等承認普遍的教育學之不可能，謂教育學實際可能的，並說明其可能之理由如下：「德爾台等所倡之普遍的教育學之不可能論是誤

的。吾人明明是可以將成爲歷史的部分與人之所以爲人的部分區別之，而後者卽爲教育之眞目的。卽是吾人儘可豫想能實現人之所以爲人的社會，並且以實現的事態爲教育上之普遍目的。」

關於方法上，氏則將教育之任務分爲三：（一）爲對於學生的現在狀態之監護，（二）使狹義的教育便於施行的監護，（三）對於學生將來的狀態之監護。對於第一種的任務，則當從遊戲、保育、教學、訓育四者注意；對於第二種任務，則當從保育、道德的習慣及道德的薰陶上注意，對於第三種任務，則當從訓育、保育、練習、教學四者注意。保育云者，是對於兒童身心上根本的需要，其有害者則避之，有益者則趨向之。總之戴林格是主張一種社會的教育學，但仍未免完全擺脫海爾巴脫的圈套。

第八節　康買兒

康買兒（Gabriel Compayre）者，法人，以一八四三年生，入二十世紀後方逝世。初就中學校學習，至一八六二年，入巴黎之高等師範學校，專攻哲學，畢業後，爲中學教師，一八七四年，提出文學博士的論文，得學士會的獎賞，爲玆路斯大學哲學教授，時年三十二，此時氏已從事於教育學的研究。一八八一年，由達倫州選爲議員，一八八五年復當選，至一八八九年，爲里昂大學校長，且與教育部方面有關係。康氏本爲哲學家，但對於心理學、教育學、教學法、教育史、倫理學等，無不得手，其關於兒童心理學之研究，大有貢獻，斯點實爲少數人所知者。著書有（1）十六世紀後法國教育學說史批判，（2）國民教育及道德教育之初步，（3）國民教科教授書，（4）教育史，（5）教育之理論及實際，（6）教育學入門，（7）道德之理論及實際等。譯書則有貝因著之演繹及歸納的論理與

赫胥黎 (Huxley)及謙謨 (Hume) 等譯本。

康氏的教育說，是一種折衷調和的教育說，旣不偏於功利，亦不專重道德，不偏重心意之啓發，且顧及身體之發育養護。卽兼顧德、智、體三育者。此可視爲穩健中正而適於實際者。

第八章　十九世紀的教育之實際

第一節　德國教育之實際

德國的學校教育，在一八〇八年內務部新設教育局以前，是由高等學務委員會監督的。但一入十九世紀，德國受法國的壓迫，大從有振興教育之必要，普魯士的宰相斯坦(Von Stien)受皇后的諭旨，對於大小中學校教育尤其國民教育大加振興。馮播爾特實為最初之教育局長，對於國民教育及柏林大學之創設，非常盡力，前既言之矣。馮氏的銅像，現矗立於柏林大學門前。普魯士的教育局，脫離內務部而成為教育部者，實始於一八一七年。

（一）初等教育　照前篇所述，普魯士的小學校，一七九四年頒佈八學年的義務教育制，同時規定小學教員須經師範學校畢業。至十九世紀時，則專從內容之改良方面着手。採用裴斯塔羅齊主義及教學方法，以改進國民教育。即改革之眉目如次：（一）小學校完全歸國家的管轄，（二）改良教學法，（三）師範學校之改良，此為十九世紀初葉之主要事項。其不久引起反動時代，竟視裴斯塔羅齊主義為危險的。一八五四年，普魯士教育部長勞買爾頒佈師範學校令，師範學校預科令，小學校令三者，特別注重宗教，欲以矯正新人文主義及裴斯塔羅齊主義。又一八七二年，教育部長勿爾克依據一般的規定(Allgemeine Bestimmungen)，改正小學校與師範學校制度。此為革命以前的普魯士小學校令。自一八八九年德皇威廉二世即位後，為實現帝國主義計，其教育益成現

代的國民的。

（二）中等教育　十九世紀初葉德國的中等教育，是新人文主義的教育。自由獨立戰爭時期，實達於極點。但其後發生反動，一八四〇年間，學校衛生問題起，結果特注重體操科。宗教科亦因保守主義的勢力，大有復舊的形勢。前世紀初現的實科學校，漸爲世人所歡迎。一八四九年的教育會議議決，將文科中學分爲下級（六級、五級、四級）與上級（三級、二級、一級），上級中每級各佔兩學年。

一八五〇年，改正中等學校令，文科中學定爲九年，實科中學定爲八年。但是年羅多章爾長教育部，實行反動的教育政策，大稱讚英國的公衆學校制度。一八五六年的中等學校教案中，使將自然科學與國語的時間減少，而增加宗教科的時間，規定各學年的授業時間，以每星期三十時間以內爲限。此時實科中學方面自然發達，竟分爲第一種、第二種、第三種。第一種的修業年限爲九年，其畢業生可入大學研究數學、自然科學及近代語等。

一八八二年，經教育會議的結果，將中等教育之全部規定改正，定爲文科中學（Gymnasium）文實中學（Realgymnasium）高等實科學校（Oberrealschule）三種，直至最近。一八八九年，教育會議開會，德皇威廉二世親臨教育部，有以下之諭旨：（1）以宗教教學爲德育之中心，（2）注重近代的歷史尤其是國史，（3）以養成現代的德意志國民爲本體。至十九世紀末葉，則有「改良學校」（Reformschule）新起，即將 Realgymnasium 之下級與 Realschule 之下級相溝通者。

關於中等學校教員之資格，根據一八二六年的規定，則對於大學畢業者之具有教學志願者，課以教學的實

習，而後採用。

（三）大學　大學制度中，在十九世紀時率先改革者，是文科之獨立。在十八世紀以前，文科祇爲人神學、法學、醫學等學部之豫備教育，但至十九世紀，則脫却豫備的性質，與其他的分科大學同樣，成爲獨立的專門分科大學矣。此大可記錄之一點。且自由研究，實爲大學教育之本質，此時亦完全確立。此皆由於新人文主義的理想而來。學位的制度亦加修正，除神學一科外，均限於博士之一種。大學的校長及學長，由教授中的互選而定，均以一年爲交代期。大學的學生團體亦盛，均以愛國精神之發揮爲主。

（四）實業教育　德國的實業教育，至十九世紀逐漸發達，此因受一八五一年倫敦的萬國博覽會的刺激而來。一八六九年，普魯士的農商部長開實業教育會議，其結果制定工業學校規程，又自一八七八年至一八八五年間，實業學校移歸教育部管轄，以圖普通教育及實業教育之統一。南部地方，實業補習學校次第發達，市立與私立的工業學校，漸改爲國立的程度，竟有增至與工科大學相等者。以外高等商業學校亦興，至二十世紀後，經凱善西臺奈等提倡之力，而實業補習學校非常發達矣。

（五）女子教育　德國的女子教育，雖則比於其他的文明國略有遜色，但至二十世紀後，則有女子高等豫備校（Lyceum）之設，此爲大學入學資格之準備者，是大可注意。此外尚有高等女學校，修業年限爲十年，畢業後再經豫備校三年，始升入大學。又在高等女學校之上，更有「婦女學校」（Frauenschule），修業年限二年，授以一般需要的學科及家事科。

第二節　法國教育的實際

（一）政治上的變遷與學制的改廢　自十八世紀末至十九世紀間，法國的政界，誠屬多事之秋，革命後復加以革命，故教育制度亦變遷不已。政治、社會、經濟上的改革，自然需得教育的改革。在一七八九年的革命時，教育的議論大興，大政治家達里蘭（Talleyrand）的教育案提出，尚未通過，直至次屆的立法會議始通過。但卒未見諸實行。一七九二年，昆朴賽（Condorcet, 1743–1794）以公立學校委員會之名義，將教育案報告於國民會議。此案是定學校教育爲小學校、中學校、高等小學校、lycées、專門學校五種，但此案仍不見實行。又同年議決解散宗教團體，以國費開辦學校。一七九三年解散大學，代以專門學校，此爲後來高等工業學校之前身。一七九五年，爲培養師資計，在巴黎設師範學校。

一八〇二年，頒定拿破侖學制，分爲三級：（1）小學校，（2）中等學校及lycées，（3）專門學校。此制不設大學者，一則因拿破侖不喜大學之自由教育，二則因爲有兵士養成之必要而來。但至一八〇六年，帝國大學之制度發生，至一八〇八年始頒佈此種法令。帝國大學者，是特爲全國教育之中央集權起見，而設其長官（校長）同時爲管轄全國學務之教育部長，但實際上大學教育仍不見施行。

迨至復古時代，又將拿破侖的學制一變，教育再歸舊教徒之手。一八一五年，曾設地方的大學十七處，但翌年拿破侖歸國後，仍恢復帝國大學制。罷免寡利（Victor Cousin, 1792–1868）與艾裴（François Pierre Guillaume Guizot, 1787–1874）等教授。一八三三年，經過革命的結果，師範學校復開設，小學校根據自由主

義而組織，高等小學校亦同時設立。此時艾簑爲教育部長，氏實行「法國小學制度建設者」(Creator of the Franch Primary School System) 之稱，故此法令亦稱爲「艾義法令」。一八三六年，設女子小學校，一八四五年，設高等教育會議。

及拿破侖三世卽位，與舊教徒握手，藉教育部長周流 (Jules Ferry) 之力，始規復大學。周流督勵小學校教育，提倡實科，總之法國的教育，直至第三共和國建設以前，均爲搖動無常的。

普法戰爭後，第三共和國興。一八七九年，共和黨佔絕對的多數，同年爲培養小學師資計，決議建設師範學校，一八八一年，小學校的教育實行免費。一八八二年，頒佈義務教育制，且公佈小學校規程。至是而法國的小學校，始確立近代的基礎。

（二）現行制度　法國在歐戰後，教育制度雖有多少改變，但大體仍與歐戰前無異。現行的學制如下：(1)小學校，(2)高等小學校，(3)中等學校，卽男女生之lycée，(4)大學，(5)師範學校及高等師範學校，(6)其他學校。

小學校分爲初等科（七歲——九歲）中等科（九歲——十一歲）高等科（十一歲——十三歲）三階段。但其下尙設有兩年的幼稚科，收容五六歲的兒童。義務教育普通是以至十三歲爲止，但十一、二歲的兒童，經過試驗合格，亦得免除義務。高等小學教育，是二年乃至三年，亦有設補習科者。此外尙有幼稚學校，收容二歲至六歲的幼兒。

男子的 lycée 的修業年限為七年，四年的小學校畢業者入之，亦有附設四年的預科者。此七年中是分為第一、第二兩期，第一期為四年，第二期為三年。女子的 lycée 修業年限為五年，亦分二期，第一期三年，第二期二年。

大學制度，自一八九六年以後，幾乎完全與德國同樣。是為綜合制度，完全的大學，設有法、醫、文、理四科。教員養成的機關，計有男女高等師範學校及男女師範學校。此外尚有職業學校與其他的專門學校。

第三節　英國教育之實際

（一）初等教育　就學校教育方面觀，十九世紀的英國，實較於歐洲各國進步最遲的，其中尤以初等教育為然。此中最大的理由有三：（一）因視教育為家庭與教會的事業，國家未嘗積極干涉之故。（二）因社會的輿論，尤其是貴族院方面是極端保守的，卻視民衆陷於無智狀態，對於個人與社會國家方面反為便利。（三）因事實上往往由家庭或慈善團體，施行教育至某程度，然後歸社會國家辦理。

英國無產階級的初等教育，大都是由慈善的私立團體興辦而來。此等私立團體之代表者有三：（一）星期學校協會，（二）大英國及海外學校協會，（三）貧民教育振興國民協會。以下略將此三種機關之概要述之。

星期學校協會（The Sunday School Union）　照前篇所述，是起於一七三〇年間。最初是流行於偉烈司 (Wales) 地方，至一七八〇年，經過雷克思 (Robert Raikes)，史鐸克 (John Stock) 等熱心家之力，傳播於英格蘭，各宗教團多着手辦理，異常發達。至一八〇三年，為維持發展計，組織特別團體，即星期學校協會是也。此種學校，以宗教的教學為主，加課讀書、寫字等。一八三四年，曼徹士達的星期學校，除星期日外，尚加兩夜的授課，每星期

平均授業時數是五時間半。

大英國及海外學校協會（The British and Foreign School Society）者，起於一八〇八年，此特爲援助朗卡斯達（Lancaster）於一七九八年所創的「教生學校」（Monitorial School）而設的。教生學校亦稱（組長組織的學校）援助此種學校之人，大多是對於奴隸廢除，監獄改良等社會問題，教育問題之饒有興味者。至一八一四年，始定此種協會名稱，組織頗大，國王與貴族等亦在贊成之列。

貧民教育國民協會（The National Society for Promoting the Education of the Poor）者，起於一八一一年，是因屬於「國立教會」的人，爲對抗朗卡斯達的學校而設者。因爲朗卡斯達是屬於自由基督教主義者，故其學校是無宗派主義，因此引起國王，貴族及諸色人等之協助，國立教會的人嫉視之，爲對抗計而組織此種協會。此會慫恿比爾（Bell）氏設校與朗卡斯達對抗。比爾在先已經施行「教生學校」者。現在將此種「組長組織」細加說明。此因由比爾與朗卡斯達二人所創者，故亦稱爲「比爾，朗卡斯達制」（Bell-Lancaster System）。此外亦稱爲「助教法」，「相互教學法」，「馬度拉制」等。此制之組織，是擇年長而又成績優良之學生爲助教，在教師監督之下，以教其他學生。即將一團學生分爲幾組，每組配以一助教，助教是將自己從教師處所學者，以傳於其他學生。且又使助教中之最優秀者，指導其他的助教，教師從而監督之。

比爾的方法，與朗卡斯達的方法是大同小異的，但後者比於前者能用更多數的助教，且在新入學生之指導，教具之準備，及利用於教學以外諸方面等，是與前法不同。此種方法，大有節省學校經費之效，故英美兩國多採用

之。

此種私立慈善團體，雖說相與學，頗有補益於初等教育之發展，但究竟不能達到滿足程度。其證據例如在一八一八年的調查，發見英國的兒童教育狀態，平均失學的兒童中，每四人中佔三人。

本來英國的政府，並非永久對於兒童教育毫無關心的。例如一八〇二年，則制定工廠律，對於兒童之健康道德與無教育的狀態，頗有補救。又如一八三三年，對於「大英國及海外教育協會」與「貧民教育振興國民協會」等，年年支出二萬磅，爲校舍建築費之補助。此爲國家對於小學教育支出補助金之最先例。又一八三九年，女王維多利亞（Queen Victoria），特設教育上的樞密顧問委員會，使監督補助金分配事務。自一八四六年以後，除小學校校舍建築的補助金外，尙支出學校維持的補助金。以上所述的樞密顧問委員會，後來成爲教育部設立的端緒。並且受國家補助的學校，一律要受政府的監督。至一八三九年，並設師範學校。

一八七〇年，國會許可地方學校區（Local School Board），得從租稅中徵收教育費，同時許以對於地方團體之補助及監督之權。不特如此，並且經過此律頒佈後，政府的教育監督官廳，倘發見某地方的小學校設未足用時，則命地方學校區增設。同時學校區亦得因此而徵收用費。此種學校，是不許施行特殊教派的宗教教學。又公立學校，得令自五歲以至十三歲間之兒童入學。

自一八七〇年以後，有關於童工律的新規定，計自是年始，禁止工廠雇用十歲未滿之幼童，翌年則延長至十一歲。自一八九九年至一九〇〇年間，村落地方雖能雇用十一歲以上的兒童，但同時要使其繼續就學直至十三

歲，每年上課二百五十四次以上。倘不能照此時數上課時，則在十二歲以下，決不能許其豁免就學義務。一八九八年，有郡教育會的組織，許以小學校及實業學校之經營權。一八九九年，教育部改革除初等教育以外，並監督中等教育與工業教育，此外自然科學與美術部亦歸併。現行的小學校規程，是經一九○二年所修正的。

細觀現行的小學校規程，關於學年等，教育部別無何種規定，普通是以七歲以下爲幼稚生，七歲以上則分爲七級，通稱爲小學生，但三歲以下的幼童，不得稱爲小學生，十六歲以上者，則不許仍在小學的學籍中。此外尙沒有修業年限三年的高等小學校。

（二）中等教育　英國的中等教育，直至十九世紀初葉，完全採自由放任態度，並無何等保護監督。其時僅設有貴族式的公衆學校（Public School），受會民委員會補助的文法學校（Grammer School），及其他少數的中等學校而已。一八四○所制定的法律，是規定文法學校必須教古典人學程度，不得降低中等學校程度，教如此忽視，純屬自由放任者，蓋因視其與一般人民無關係故也。

在此時間，大爲中等教育與高等教育盡力者，則有馬修安那爾（Mathew Arnold, 1822-1888）。氏乃著名教育家探姆士安那爾（Thomas Arnold）之子，自一八五一年至一八六六年間，曾爲視學官視察法、德、瑞士、意大利等教育制度，力言英國有由國家之手使中等與高等教育成爲組織化之必要。自一八七二年有科學學校（Science School）之組織，一八八八年有郡教育會（County Council）之組織後，實業學校遂如春筍之勃生。但此時中學校仍屬不備，至一九○二年，始覺成爲問題，因此發行補助金。

根據現行的法規，則中等程度的學校，本來入學年齡爲十二歲以上，至十六歲爲止。但英國的中等學校，實際上種類甚繁，修業年限參差不一，故年齡無一定。公衆學校則以實施自十二歲至十八歲六年間的教育爲通例。教科的內容本來注重古典，直至最近，始授近世語與自然科學等。

（三）大學　牛津與劍橋兩大學，在十九世紀以前早爲代表的大學，自後始有新式的大學出現。此種新式大學，偏重近代語與自然科學等，其內部組織，最初是向專門教育方面進行，年限是自四年至五年間。例如 Kings College (1831), Leeds (1876), Bristol (1876), Sheffield (1880), Birmingham (1880), Liverpool (1882), 等大學均是。此外尚有女子大學興起。

（四）師資訓練　小學校的教員，是在師範學校 (Training College) 正式養成，修業年限三年，畢業者亦得經考試而取學士 (Bachelor) 的學位。此外亦有稱爲「教生」(Pupil Teacher) 者，是半日在小學校授業半日在師範學校研究者。關於中等教員，則並無何種規定，多數是由具有學士的學位以上者充當。

第四節　美國教育之實際

（一）合衆國的教育沿革　自哥倫布發見新大陸（一四九二年）後，美洲遂爲歐洲各國之殖民地。英國人是自十六世紀末年着手探險，至一六〇六年，始在佛基尼亞州設「英國殖民公司」。於是南部則以佛基尼亞爲中心，北部則以馬士昭賽爲中心，作成東部海岸地方十三州之殖民地，此即今日北美合衆國之始基。其後脫離英國獨立，而爲世界之一大共和國。

往美國殖民的英國人，對於教育上是非常熱心。蓋因此種移民中多屬清教徒（Puritans），彼輩自十七世紀初葉，爲改革宗教之故，受本國的迫害，因避難而往新大陸，故欲在宗教上，政治上，教育上，建設自由的理想的國家。因有此等關係，所以對於宗教與教育極熱心。茲將幾處殖民地當時教育的發達情形略述之。

佛基尼亞（Virginia）地方之殖民，均是忠實的將本國社會狀態移殖於新大陸。故彼輩之社會與生活，既屬貴族主義，同時又屬自由放任主義，判然區分爲地主階級與非地主階級。故教育上最初亦屬貴族式，古典式，半僧院式，注全力於中等教育與大學教育方面，小學教育不大熱心。一六一九年，爲創設專門學校之故，特發出二千磅的資金與一萬英畝的土地。此種企圖，當時因西印度土人之叛亂而中止。至一六二四年，始成一間專門學校，此實由柏爾瑪（Sir Edwin Palmer）爵士之盡力而來。是校亦因種種事情而又中絕。迨一六九二年，始設威廉瑪利專門學校（William and Marry College），因此撥出二千萬磅的資金及二萬英畝的土地。英王亦爲維持該校計，特許以在殖民地徵收教育費之權。此實爲佛基尼亞地方的專門學校之嚆矢，其後復設有數間英國式的中等學校。

至於小學校方面，則以私立者爲限。教師多屬女流之輩，否則由牧師之手，專行宗教的教學。公立的小學校當時尚屬絕無。紐約（New York）地方，當時尚稱爲新荷蘭（New Holland），蓋自一六二一年至一六七四年間，正受荷蘭的支配，最初是設有教區學校（Parochial Schools）。此地的人民，與佛基尼亞之自由放任主義正相反對，正式設立有組織的小學校。教區學校者，由若干教會聯絡而設立之學校也。是依據甲列文一派的教育思想，

即是荷蘭式的。關於學校之監督、考試、與小學教員之任命等，則由「荷蘭改革教會」司之，其權是由國家賦與者。學校的經費，是由市鎮鄉的聯合團體負擔。此種學校，以紐晏士貼達姆 (New Amsterdam 即新荷京之義，紐約之舊名）爲中心，各地多有建設。自一六七四年受英國的支配後，則成爲自由放任主義，化爲英格蘭式。

片士滑尼亞 (Pennsylvania) 地方，是在前述兩地之中間，此地各教派各自設校。因爲此地方爲威廉片 (William Penn) 氏所開闢，故「友愛派」(Quakers or Society of Friends) 的勢力甚盛。因移民的種類甚複雜，幾乎遍及全歐人民，故不能設劃一的學校，而設「教派各別的學校」(Denominational Schools)。十八世紀初葉，各教派的團體，均爲維持自派的學校教育，一律由教會發給補助費。

新英蘭 (New England) 地方中，尤以馬士昭實州 (Massachusetts) 之清教徒爲多，對於教育上亦最熱心，彼輩大多數是屬於獨立的中等階級，是民主主義的，中央集權的。因此，較於全美任何地方，均率先建設公立學校 (Public Schools)。彼等依據「一般人均爲神之子」的信仰，富於團體的互助精神，所以生出一種獨特的教育組織。此即所謂「准市的組織」(Township System)。

一六四七年，規定凡有五十戶的小市 (town)，則設一小學校，犯此規定者，課以五磅的罰金。有二十戶的小學，則設一文法學校。至於學校之維持，則藉學費與地方的教育稅，但尚未達到義務教育的程度。

關於高等教育的設施，則一六三六年設有哈佛專門學校 (Havard College)，此爲合衆國最早之專門學校，從英國開始移民僅數年間，即行設立者。

以上是殖民時代教育狀況之槪略。但至十八世紀的末年，此種地方脫離祖國而獨立，至十九世紀中葉，則經南北美的戰爭，逐漸形成統一的國家。在這個過渡時期的教育，是在散亂狀態，公立學校的制度尚未發生，雖然有人提議小學校有設立基金及校舍之必要，但各州尚未頒佈正式法律。且馬士昭實及新英蘭諸州中，反是衰頹之勢。

合衆國的教育，在待至十九世紀中葉以後之第三期（第一期是殖民時代，第二期是從獨立以迄南北戰爭告終以後）始有顯著的進步。其理由實由經過此期，方達到州權的確立，民主主義的發展，經濟力的充實，文化的進展，及著名的教育家之產生也。而此種教育家之先驅者，實萃於新英蘭。新英蘭有荷利斯曼（Horace Mann, 1796-1859），潘訥德（Henry Barnard, 1811-1900）等教育家，以教育立國相鼓吹，作種種策畫，使公立學校制度實現。潘訥德實爲合衆國最初之教育總監督。

紐約州則設州立師範學校，努力於師資之培養，至於中部諸州則不但將公立學校主義普及於中小學校方面，且擴及大學方面，遂有「大學擴充運動」（University Extension Work）。又不惟大小中學校，即他種學校亦次第設立，遂呈今日之盛況。

（二）教育理想及行政組織　美國的教育理想，是以其傳統的精神爲基本而構成的。此種傳統的精神，即爲開國之祖的清教徒主義的精神。一言以蔽之，即是民主主義（democracy）。民主主義云者，是以自由平等爲內容之一種觀念形態。此種民主主義，見於政治上，則爲共和國體，自治制度，見於社會上，則生出自由平等的無階

級的社會組織，從此點觀察則美國的教育，在主觀上言，則欲養成自由自治的人，從社會的，客觀的方面言，則以謀人格上不等無階級性之社會，及共和的民主國之進步發展爲目的。

教育行政的組織，亦完全根據此種精神而定，故一面爲自由主義，他面爲民衆主義。美國最高之教育行政機關，是在於各州的教育廳（State Board of Education）。蓋因美國是聯邦組織，以州爲單位，州有獨立掌管教育之權也。雖則中央政府設有教育司（Bureau of Education），但祇管理事務，如製教育統計，編輯教育資料等，報告海外的教育狀況等，並無立法權與監督權也。此所以各州的教育廳，因中央尚無統轄全國之教育部，成爲最高機關。

州教育廳有督學乃至視導員等，此外尚有教育評議員會，司州內之教育立法權與監督權。其組織是各州略有不同。大抵是州行政長官與督學等爲當然的評議員，此外尚有選出的評議員五六名乃至三十名，構成委員會。評議員與督學等之任務均有定，大抵是二年乃至四年。

州之下爲縣（County）與市，均設有教育局與督學，以監督縣市內之中小學校。州之教育廳，是製定根本的教育法令，縣市則照此而自訂細則施行。關於小學校方面，則縣之中更分爲學校區（School district）與以教育費籌措及教育稅徵收之權能。學校區是以鎭村爲單位，亦爲合併數鎭村爲一單位者。有若干州，是不以縣爲教育行政之單位，更分爲若干區域，設獨立的督學。

關於學校系統，此亦因州與縣各有不同。大體是以滿六歲爲小學校入學年齡，施行八年的教育。小學校之下，

多設幼稚園，中學校是四年，多數是男女共學者，但亦有少數是男女分離者。中學校以授高等普通教育爲本則，但亦有授實業科者。中學以上是有低級的單科大學（College），修業年限四年，亦有另設初級大學（Junior College），是屬近年的事，此種低級的單科大學，除授高等普通教育外，兼授實業，及其他專門學藝。其上則爲大學。所謂新式的「六三三」制者，是將小學縮爲六年，以最後之二年加上一年，改爲初級中學(Junior High School)，其上則有高級中學（Senior High School），修業年限各三年。總之美國的學系統，是幼稚園、小學校、中學校、初級大學、大學本科等。

（三）小學教育的現狀　服前所述，美國的公立小學校教育，是各州、縣、市間不一律，故全國無共通的制度，但實際上是大同小異。即是八年的義務制，免費的教育。又五歲開始就學者，亦有爲盲啞兒童設特別學級者。例如加利福尼亞（California）州，對於八年義務教育尚未完了之兒童，則雖至二十一歲，仍不免除其義務。但私立學校，則對於年齡一層，不甚限制。

教科書雖非劃一，然亦是大同小異。例如三藩市（San Francisco）的小學校，其科目大致如下：讀法、書法、綴法、正字法、算術、地理、博物、言語及文法、美國史、法制、體育（包含生理衛生之大要）道德及作法、音樂、圖畫及初等簿記、動物愛護等。此外尙有加設科目如手工家事等。

其次關於土人、黑人及移民的兒童教育，此處可略言之。對於土人，則使限居一定地域，禁其與白人出入，施以低度的實業的學科爲主之小學校教育。對於黑人的兒童，則有與白人同校者，亦有分校而教者；大抵東美方面是

多同校，西美方面是多分校。但學校的規定與教科的內容等，則無論黃、白、黑種人，大致是同一。關於移民教育，實爲美國極難解決之一問題，不得已乃在小學校中開特別的「世界學級」(Cosmopolitan Class) 以教之，年長者則設「夜學」(Night Schools) 以教之，教科中亦加入移民之母國國語。

美國小學教育今尙有一大缺點者，是在城市的小學教育雖周到，設備亦充足，但鄉村的小學極不完備，其組織多屬「單級的」(One-room Schools)。而鄉村此種小學校兒童實佔全國小學兒童之六%。

（四）中等教育現狀　美國的小學校，現制通稱爲"High School"。其中又有「八四制」與「六三制」兩種，後者是改良的，即分中學爲初中 (Junior)、高中 (Senior) 兩級，但現仍以前者爲多。「八四制」之中學，是收容十四歲至十八歲之學生，修業年限四年，爲公立免費的，以男女共學爲通則，其中包含職業性質的學科。亦有私立的中學，但居極少數，今日的總學校數中，公立者居八〇%。美國的中學校發展過程，可劃爲三時期：（一）第一期爲文法學校時代（自殖民時代至十八世紀末），（二）第二期爲阿加的米 (Academy) 時代（自十八世紀至十九世紀中葉），（三）第三期是 High School 時代，即自十九世紀中葉迄今。第一、第二期是摹倣英國的中學時代，第三期始爲獨立時代。現在美國的中學，一方面爲本身完成的教育，他方面又爲專門學校的豫備教育。

中學校之組織，大要分兩種：（一）分科制度 (Group System)，（二）選科制度 (Elective System)。前者是在中學中分爲若干科，各科中又定每學年所應教之科目，後者是列出多數科目，令學生自由選修。私立的中

學校，多與小學校連絡的，故修業年限較長，往往共為九年，分為上中下三級。

（五）大學教育的現狀　美國的高等教育機關，計有專門學校與大學兩種，而大學中又分出兩種形式。今分論之。（一）專門學校（College）是起於殖民時代，乃屬一種低級的大學。（二）是為德國式的大學，此在南北戰爭以後所設的，在專門學校之上，可稱為狹義的大學。（三）至於州立的大學，是兼專門學校與大學兩種性質而備之。此種大學之來由，是因美國的專門學校與大學，多屬私立的性質，且又集中於東部諸州，至於中部及西部，則無完備的私立大學，各州為文化發達之均勻計，不得不設此種州立大學，為一州之文教中心。

專門學校是收容中學畢業者，施以四年的教育，本來是為一般陶冶的學校，今則以教專門學藝為主。故其畢業生，亦得到下述種種的學位名稱：Bachelor of Arts, Bachelor of Science, Bachelor of Literature, Bachelor of Agriculture 等。至於大學方面，除少數狹義的大學之外，一般私立、州立的大學，多兼具專門部與大學本部兩者。私立大學中，如哥侖比亞大學（Columbia）則於 College 之上，設有哲學科大學、政治科大學、理科大學、法科大學、醫科大學、鑛科大學、工科大學、新聞科大學、工藝科大學、教育科大學（Teacher's College 亦稱師範院）等。至於哈佛大學（Havard），則於 College 之上，設有文理科大學、應用化學科大學、商科大學、神學科大學、法科大學、醫科大學，

其在州立大學，則於 College 之中多設分科，其上更設狹義的大學，施行高等的專門教育。至如加州大學（University of California 簡稱 U.C.），則設農學校、教育學校、法律學校等，收容修滿 College 的二年教育者，

須授以二年或三年的專門教育。此又是一特例。

至於女子的高等教育，則由以下三種機關實施之：（一）男女共學的大學教育，（二）男子大學附設的女子大學；（三）獨立的女子大學。獨立的女子大學，其內容程度大致與男子的 College 相同，故欲受最高的專門教育時，要再進男子的狹義的大學，實行共學。

（六）師範教育　美國的小學教員，是在師範學校養成之，中學教員，則要在 College 以上畢業，至於 College 的教員，則要在狹義的大學畢業。師範學校之修業年限為兩年，收容中學的畢業生。有些地方畢業後尚不得即為正教員，須經三個月間的教學實習，成績優良始得為正教員。

至於中學教員，則在州立與私立之 College 養成之。美國的大學與 College，關於教育方面之研究頗盛，即如文科、理科的學生中，亦多有志願為教員者，故多數的大學，大抵設有擔任教育學科的教授三名，一人擔任教育原理，一人擔任教育史，一人擔任教育行政。但紐約州與密西根 (Michigan) 州等，均設有 Normal College，此與高等師範學校的程度相當，從此養成中學教員者亦有之。

College 的教員，是由狹義的大學之畢業生中採用之。多數的大學，為養成此種教員及督學計，特設有教育大學或師範院。如哥倫比亞大學與芝城大學之 Teacher's College 是也。此種師範院，有附設的小學校與中學校，以便於實地研究及教學實習。

第五節　本期著名的教育實際家

(一)法國的著名教育家　十九世紀法國著名的教育家，如拉薩爾提，達里蘭，昆杜賽等，均以政治家而與教育問題有關，大有貢獻於教育上之發達。

(一)拉薩爾提(La Chalotais)者，法人，以一七〇一年生，一七八四年卒。氏在法國教育上之功績，乃在其爲驅逐厄斯伊達派之先鋒。又曾著國家教育論，其中力說學問之重要，從來的教學法之錯謬，教師之必要的資格，國民教育之急需，及關於少年的學案等。羅蘭(Rolland)與涂爾哥(Turgot)等國民教育思想，多由此處脫胎而來。

(二)達里蘭(Talleyrand)者，法國大革命時代的大政治家中之一人，以一七五四年生，一八二八年卒。氏對於拉薩爾提的主張多表同情，但惋惜其有未透徹之處，故特發表熱烈的意見云：「新政治(即指共和政治)之標幟的自由平等，唯藉教育使個人之差異減少，始能達到。然而向來的教育，一則缺乏普及性，二則方法不完全，三則所教者與未來的生活相隔閡，四則教育方式多屬寺院的、出世的，因此舉業無從達到新政治的理想。」又曰：「教育權能應屬於國家，不應委於宗教團體之手。國家須致意於初等、中等、高等的一般學校，學費是應豁免的。」又曰：「教學之目的，是在於一般的陶冶。但關於法律、道德、國語等學科，則須格外注意。至於女子教育，則當以長於家政爲理想，若使其長於政治活動，則與其天職相背馳。」

氏將此種思想草成教育案，提出一七九八年的憲法會議中，至翌年的立法會議時，始將原案通過。

(三)昆杜賽(Condorcet)者，亦屬同時代大政治家中之一人，以一七四三年生，一七九四年卒。氏雖屬政

治家，但對於數學哲學、均有相當之造詣，且對於教育亦有精深的理解與高卓的識見。氏曰：「教育者，是共和政治的基本要素之一，苟無教育，則自由與平等，皆瀕於危險。又教育不特爲自由平等之必須的基礎，且爲道德及人道之進步上所必經之出發點。故教育不論對於男女均須一律施之，又教育須與政治教權等脫離，完全自由方可。教材不可偏於文學方面，實有加入科學之必要。」氏根據此種思想，因政府之囑託，曾草一教育案提出於立法會議中（參照第二節）。

（二）英國著名的教育家　本期英國著名的教育實際家，有晏那爾、比爾、朗卡斯達、雷克思等。

（一）晏那爾（Thomas Arnold）者，以一七九五年生，一八四二年卒。父爲稅關長，早死，歷經其母與姨母鞠育。少受溫徹斯達的公衆學校教育，升入牛津大學，畢業後，任泰晤士河畔（Thames）開一私塾，以便入大學者之豫備，至一八二八年，爲獵庇（Rugby）的公衆學校校長，從事於教育之改良，大收偉功。一八四一年，被推爲牛津大學教授，不幸翌年竟以病卒。

氏鑑於當時的公衆學校陷於偏智主義，古典主義，思有以改善之，乃自定學校的教育方針如下：（一）宗教的道德的教育，（二）紳士的行爲，（三）智識與才能之養成，（四）教學上雖亦偏重古典，但同時重視近代語、近世史、數學等。教學方法上，則注重學生之自學，卽以自己讀書自己思想爲本體，藉暗示以作指導。

訓育是最注重的，以導引學生臻於自治爲主，以信任學生之人格爲訓育之要訣。氏之口頭禪，卽爲「余當然是信汝」，故學生亦出於「毋作誑語，校長是信任吾徒」等態度。但一旦發見學生有出於非紳士的行爲者，則嚴

絡待遇亦不寬假。

氏在徽庇任職繼續十四年，竟使該校成為模範的公衆學校。吾人試參考探布朗的學校生活（Tom Brown's School Days）一書，便可見氏對於當時的學童之感化力之大矣。英國的公衆學校，藉此種刺激為一轉機，其後大加改良溫奇士達及哈羅等公衆學校，率先摹做徽庇，其後竟影響及全英國及美國的公衆學校。此種成功之原因，乃由於氏之熱烈的宗教精神愛自由之念，誨人不倦的努力；一言以蔽之，即如裴斯塔羅齊之陶冶精神的純潔與旺盛，及意志之確乎不拔也。徽庇的校舍，現時尚有巨大的紀念樹圍遶，實為此教育偉人的功績之詔告。

氏之子馬修安那爾（Mathew Arnold）曾為著名的視學官，對於英國的普通教育之發達上大有貢獻，已見於本章第三節所述矣。

（二）比爾（Andrew Bell）者，蘇格蘭之聖安狄魯（St. Andrews）人，以一七五三年生，一八三二年卒。大學畢業後，即往印度，任馬度拉（Madras）為牧師，旁兼兵士孤兒院之監督。偶在該處見兒童在砂上寫字互相教學的情狀，得此暗示，歸國後，遂在學校實施「相互的教學法」。一七九一年，竟有關於此方面的著事，着手宣傳矣。一八〇五年，與同時主張「相互的教學法」之朗卡斯達協力，以謀此法之發達及傳佈，但不久兩人分手，氏為對抗朗氏計，特創「貧民教育振興國民協會」。比爾以謀此「相互的教學法」普及於小學為畢生之事業，故在英國所博得之聲譽，實在出乎朗氏之上。

（三）朗卡斯達（Joseph Lancaster）者，倫敦人，以一七七八年生，一八三八年卒。氏屬於友愛派（Qua-

kers）的教團，一七九八年曾設貧民學校。但因學生人數激增，故於一八〇一年，想出一種經濟的教學法，即「相互的教學法」而實施之。國王及王后，均頒賜補助金，即「大英國及海外學校協會」亦援助之。但其後因與該協會不相容，乃於一八一八年東渡美國。美國的「相互的教學法」之發達，實由氏開其端。但在美仍不得其所，卒至在紐約被暗殺。「相互的教學法」既是同時藉兩人之力而發達，故世稱之為「比爾、朗卡斯達法」

（四）雷克思（Robert Raikes）者，以一七三五年生，一八一一年卒。氏早已傾心於社會問題，以為社會上罪惡的本因，與幼時的教育大有關係，故感到貧民教育之必要，欲設立星期學校以救之。本來英國的星期學校之起源，乃在一七六九年比爾女士（Hanna Bell）在倫敦附近所設者，故雷克里原不是創始人。但促此種學校之發達，則當以氏為首功，此所以有「星期學校之父」的稱號。

（三）美國著名的教育家　美國的教育，直至十九世紀始大發達，正如以上所述。此中原因，一面固由國家對於教育的努力而來，他面亦因此時教育名家輩出之故。其中著名者，如荷利斯曼、潘訥德、裴芝、朱諾德、派克等。

（一）荷利斯曼（Horace Mann）者，馬士昭實州人，以一七九六年生，一八五九年卒。家世業農，十三歲時喪父，由嚴格的母親之手發育。少年青年時代，均刻苦勵學。二十歲時，入布朗（Brown）大學，畢業後曾為該大學古典教授，後習法律科，至二十七歲時為律師。其後為州會議員者多年，對於教育、宗教、慈善、禁酒等問題大盡力。一八三七年，為馬士昭實州最後之教育廳長，在職十二年，對於普通教育之振興上貢獻頗大。此外尚發行雜誌名為「Common School Journal」，鼓吹教育上的新思想，又為謀普及裴斯塔羅齊主義於師範學校計，特捐私財購

教學用具。

氏的教育思想，可綜括之爲以下十項：（一）教育應貫澈一般社會階級而普及之。（二）教育應脫離宗教勢力而建設於科學之上，其方法則以裴斯塔羅齊的方法爲宜。（三）教育不應偏於特定的教派，卽是應獎勵眞正的宗教。（四）教育應爲各種生活的準備，其終極目的，當在於道德的社會的人格之養成。（五）教育以寬和爲旨，須順兒童之個性而施，體罰務須屏除。（六）校舍上的採光與通氣宜完全周到，凡關於新教育上所必需之設備如圖書館、博物館等均須應有盡有。（七）教育須賴優良師資始能施行，故師範學校之設，誠屬急務。（八）教育既爲男女生存所必受，故男女教師均屬必需。（九）教育者宜常開會議，以交換教育意見。（十）爲求教育之完備計，國家決不宜吝惜經費。

（二）潘納德（Henry Barnard）者，干涅第杰（Connecticut）州人，以一八一一年生，一九〇〇年卒。是與荷利斯曼併稱的教育改良家。十九歲時，在耶路大學優等畢業。漫遊歐洲，訪裴斯塔羅齊派的教育家而歸，充當律師，傍兼州之立法部員，盡力於教育廳之設立，迨其既成，乃爲廳長，於教育大有貢獻。設教員養成的機關，捐資發刊教育雜誌，其功績與荷氏略相伯仲。一八五八年，爲威斯干辛（Wisconsin）大學校長，又爲約翰（John）大學校長。一八六七年，美京中央教育司成，擢爲司長，實爲今日中央教育司之基礎。此外如努力於裴斯塔羅齊主義之宣傳，亦屬不可忘的功績。

（三）裴芝（David Perkins Page）者，新英蘭人，以一八一〇年生，一八四八年卒。以獨學而爲小學教員。

一八三八年，其演說辭名爲兩親及教師之義務，大爲阿利斯曼所賞識。一八四〇年，阿爾班尼(Albany)的師範學校成立，經阿氏與潘氏兩人之推薦，遂爲該校校長。但以積極奮鬬之故，有害於健康，竟以三十八歲之壯年夭死，惜哉！

氏著有教學之理論與實際(Theory and Practice of Teaching)一書，實可稱爲美國最初之教育學書，故大受歡迎，銷售十萬册以上。

其教學思想特稱爲「注入摘出法」，是謀注入與啓發兩者之調和的。是採裴斯塔羅齊的教學法之長處，而主張發展的教學法者。

（四）薛爾敦（Edward Austin Scheldon）者，紐約人，初習法律，因有礙於健康，遂廢學，充奧斯韋哥(Oswego)的貧民學校教師，後曾爲視學，辭職而在奧斯韋哥辦師範學校，自爲校長。氏爲裴斯塔羅齊之大崇拜家，爲擴充其主義於美國，計由英國特聘裴斯塔羅齊派的教育家鍾士女史(Miss Jones)及克魯舒(Hermann Crüsi)等，從事於此種主義之宣傳。所謂「奧斯韋哥的運動」者，即此也。

（五）朱諾德(James Johonnot)亦是著名的教育家，生於一八二二年，卒於一八八八年。師範學校畢業後，歷充各地的教師，後爲密蘇里(Missouri)州瓦連斯堡師範學校校長。其後爲紐約的督學。餘見斯賓塞項下所述。

（六）派克(Colonel Francis Warland Parker)者，美國新英蘭之璧佛特(Bedford)人，以一八三七

年生，一九〇二年卒。初爲小學校教師，南北戰爭之際，從軍爲大佐，後爲師範學校校長，留學德國，研究裴斯塔羅齊，福祿倍爾、海爾巴脫等教育思想。歸國後，供職於馬士昭實州之坤內，並爲該地的運動之主腦者。所謂「坤內運動」者，是欲採用自然科學家之研究法於實際教育上的運動也。此運動與前所述之「奧斯章哥運動」同爲美國教育史上之著名的史事。氏又曾倡「地理中心的統合法，」其意以爲地理科一方面既與自然科學有關，他方面又與人文科學有關。蓋動、植、礦物等，既屬大地所生，而物理、化學之現象，亦與地理關係；且歷史的事實無不與地理有關，而一切人文的事情，又殆不與歷史有關。故氏承認地理一科最適於爲統合各科教材之中心。

氏又倡「活動主義的教學法，」此見於其所著初等學校一般的教學法 (General Method of Teaching in the Elementary School) 一書中。此書述「自動」(self-activity)，「統覺」(apperception)「預備」(preparation) 三者爲教學上之三大原則，美國的教育界，因此始注意於兒童的活動。此三原則之中，統覺與預備二者，是屬於海爾巴脫的觀念，而自動則非海氏的觀念，乃屬福祿倍爾的觀念。「自動」之一觀念，既經派克提倡後，復得杜威的發揮光大，遂成美國教育上之一大特色。其後派克又付爲曲克的師範校長，退職後則從事於芝城 (Chicago) 學院之經營。現在的芝城大學 (University of Chicago)，是爲此學院與杜威的實驗學校之幽髓。

第九章　十九世紀的教育總評

本世紀的教育，比於十八世紀，無論理論的、思想的方面，或實際方面，均覺有大大的進步發展，此亦因大教育家與大思想家輩出之故。在思想方面，則從以前的個人主義轉移到社會本位主義，竟有提倡國家主義者。本世紀之代表的教育理想，實爲美的人文主義之完成，理性的道德主義之完成，社會的人文主義之完成，科學的功利主義之完成四者。此外尙有繼續宗教主義之傳統，以宗教的完成爲教育理想者。更有以一般的性能之調和的完成，爲陶冶之主觀形態者，此實因本世紀之進步的思想。此實爲希臘、羅馬的思想之復活，乃受人文主義與新人文主義之影響而來。關於教學方法上，則從教師本位的觀念轉到兒童本身的觀念上，於是自十七世紀以來的活動主義、直觀主義、啟發主義等，遂成爲教育與教學上確乎不拔的常經。更進一步則有勤勞主義作業主義等思想與方法之表現。

更就教育之理論的、組織的方面觀，亦覺大有進步，例如科學的教育學之成立，教學階段的原則之成立等，均應特爲注意。

至關於實際教育方面，各國的初等教育完全面目一新，大體上已臻於整備之域；中等教育與大學教育方面，基礎亦漸鞏固，實業教育與特殊兒童教育，從此發軔，又除英國之外，各國已實際施行國民的義務教育。女子教育

亦次第發達，逐漸可以追蹤男子的教育。教育行政方面，各國的制度，亦大致完備。師範教育亦發達，優良師資之供給，已大關門徑。

關於教科與教材上，則因時代之進步，除古典的、人文主義的教材之外，近代的語言、自然科學的、技能的、職業的教材，其價值漸高，在課程上亦佔相當之地位。關於學校之經營與設施上，則因教育經費之次第增加，於是校舍、校具、教具、乃至一般教育上、衞生上的設施，漸見進步。

教師之地位既漸高，而大小中學校的學生人數亦大增加。由是而一步一步逐漸踏上「二十世紀爲教育世紀」之途。

最後尙有一言者，在十九世紀之後半，西洋的教育史上，可算爲有顯著的進步者，當推美國與英國的教育。此點是不容忽視的。歐洲大戰後，美國一躍而爲世界教育之指導國，豈無故哉？

第五編　現代的教育

第一章　歐戰以前的教育

第一節　總論

以處所謂「現代」者，是指自十九世紀末葉以迄於現在（一九三四年）而言。此間雖祇四五十年之歷史，但吾人從某方面考察，不妨將其劃分為兩期，即以歐戰為界線，劃為歐戰前的教育與歐戰後的教育也。蓋在此大戰之前後，在思想上則見觀念形態之變易，在社會上、文化上，亦有許多性質形相之差池故也。

（一）**歐戰前的社會狀態**　本期的社會狀態，實為十九世紀的社會狀態之繼續及其徹底之期。此間可注意的主要的傾向有三：

（一）政治上則為帝國主義的完成期。　即歐洲各國，繼承十九世紀之後，專以富國強兵為務，虎視眈眈，窺伺敵國之虛，以圖乘弱攻昧，其結果則成為國運之展張、領土之開擴、民族之合併。若英、若法、若德、若意、若俄，殆靡有例外。吾人因此則見亞非利加與南洋之分割佔領，或見東亞之被侵略，更或諸強之互相睥睨。其中尤以德俄兩國，翫弄縱橫捭闔之術最多。於是教育上亦積極推進其國家本位主義（即是富國強兵主義。）

（二）社會上的資本主義的形成。　資本主義者，照前編總論所說，是以資本爲經濟活動之基調，藉此購買勞力，經營生產事業，其剩餘價值全部歸於資本家之手，從此益謀富之增殖的一種經濟組織。以馬克思所用的公式表示之，則爲貨幣＝商品＝貨幣的經濟組織。其結果是社會分爲有產與無產兩種階級，有產者仗巨大的財力，爲所欲爲，無產者則永久沉淪於貧窮之中。加以此種資本萬能主義，使社會之上層建築的一切文化改色。無論政治、道德、社會、法律、軍事、教育等諸般組織，無一不爲取便於資本家計。此即現代的社會組織。總之資本主義是從十九世紀末葉以迄歐戰以前，以迅速的力量形成的，此屬毫無疑義。無論其在好意的方面或惡意的方面，總是影響於教育的一般領域。

（三）物質生活之興盛。　現代的生活之特色，就某意義上言，是由物質以進於物質的生活過程。中世紀所特有的精神的、理想的生活形態，殆將絕跡。個人從良心上信仰宗教者，逐漸減少，反之，趨向於感覺的、享樂的、利己的、現世的方面則逐日增加。

以上三種傾向，即帝國主義、資本主義、物質文明主義，其進步駸駸，正不知所屆，其結果之引起世界大戰也，實在意料之中。歐洲大戰者，是自一九一四年七月開始，至一九一八年十一月德國簽押休戰條約止，故亘五個年期。

（二）歐戰前思想界的狀態　自十九世紀末葉以迄二十世紀初葉，即一九一〇年間，歐美的思想界，是極複雜。但大別之，則可分爲實證主義與理想主義，個人主義與社會本位主義。

實證主義者，當然是繼承十九世紀後半的實證主義而來，自然科學之進步發達，直至二十世紀亦毫無停止，故此實證主義亦轉移到二十世紀。此即哲學上一種唯物主義的世界觀人生觀。其結果是產生黑格爾等的哲學，即在文學藝術上，亦生出自然主義、寫實主義。例如法國自然主義的新藝術家之左勒(Emile Zola, 1840-1903)，及自然主義的殿將之莫泊桑 (Guy de Maupassant, 1850-1893) 是，此二人均屬著名的小說家。

但此種思潮傾向達於極點時，則發生相反的思想傾向，是爲理想主義與精神主義。雖則二十世紀之理想主義，非爲單純的理想主義，是特稱爲「新理想主義」(Neo-Idealismus)。新理想主義單就其屬於理想的之一種特色言，則與前代的理想主義大致有同一的傾向。即尊重精神過於物質，尊重觀念過於實在，不以自然爲基調，而以人類之精神爲基調等均是。例如哲學上之新康德派的哲學，文學藝術上之新浪漫主義(neo-romantismus)之類。新理想主義與舊理想主義兩者之差別點究何在？曰，兩者雖同以情意爲基調，但新理想主義，則非如舊理想主義或浪漫主義之陷於空想與單純的情緒，而注重「智」與「現實」，即積極欲包含十九世紀貴重的文化之一的自然科學或實證主義的要素。從此種意義言，則新理想主義或新浪漫主義，決非排智主義的，乃屬超智主義的。非排現實主義的，乃屬超現實主義的。此爲解釋二十世紀之新理想主義時不可忘記之點。例如德國之新康德派馬爾堡派及西南派等，在究極上雖均屬主意主義的，但在其所以到此的過程中，則經過理性的考驗而來，注重認識的批判。

新理想主義雖亦注重智識與現實，但其根元則仍在於理想，此即爲二十世紀新理想主義之着眼點。

新理想主義在程度內雖亦承認智識與現實的價值，但決不贊成極端的實證主義與自然科學萬能說，謂世界與人生之奧義，乃在於情意的精神的方面。例如魏鏗的精神生活哲學、柏格森之創化哲學、及新康德派之哲學，更如馬德林(Maurice Maeterlinck, 1864—?)霍布德曼 (Gerhart Hauptmann) 托爾斯泰(Comt Lev Tolstoy) 等新浪漫的文藝思潮，皆屬於廣義的新理想主義中。

社會本位主義云者，是以社會或團體之全體爲本位，以考究個人對社會之關係者。此亦屬繼承十九世紀的一種思想。此思想若以特定的具體的社會爲對象時，則成爲國家社會主義。原來社會本位主義若以一般社會爲對象時，則有成爲世界主義、人道主義、國際主義等之可能性。伸言之，即下降則爲國家社會主義，上昇則爲世界社會主義。此思想之表現於教育上者，則爲「社會的教育學」。如拿德普等，則將社會本位的思想與理想主義相結合，特唱「社會的理想主義」(Sozialistische Idealismus)。

個人主義者，是因反對此種社會本位主義而起，所以二十世紀的個人主義，亦稱爲「新個人主義」。此主義發源於盧騷，而尼采與愛倫凱繼承之。其在教育上主張者仍不少，容俟下述之。

以上實證主義對理想主義，社會本位主義對個人主義，是爲現代前半期思想之梗概，但細分之，則其中又有各種不同的傾向。例如就理想主義而論，其中(1)有以道德爲主者，如魏鏗、格林等是也；(2)有以藝術爲主者，如柏格森是也；(3)有以宗教或文化全體爲內容者。前者如托爾斯泰，後者德國西南派是也。又實證主義之中，亦分爲心理學的與生物學的等，未必全是同一。總之種種基調相錯綜，是現代思想之特徵。

若以國別而言，則理想主義是以德國爲中心，而發達於北歐，實證主義則發現於英、法、美等國。其中尤以「實用主義」（Prgmatism）之發現，竟成爲美國之新文化，此極堪注意。此種實證主義，在詹姆士（William James）時代，大體是以英國的經驗論、功利說、進化論爲其中主要的成分，即是一種實證科學的哲學。但至杜威，則其中顯然加入包含理想主義的要素，與從前之實用主義異趣矣。總之美國的實用主義可認爲英國思想之美國化，其中具一種特別的意味與色彩。

（三）**歐戰前的教育**　基調上既有如此的關係，故其上層建築之教育，亦被此種傾向所左右，一面發生理想主義的教育與實證主義的教育，他面又發生社會本位的教育與新個人主義的教育。而社會本位的教育中，又分出（1）社會理想主義的教育（拿德普），（2）社會現實主義的教育（白爾格曼），（3）國家公民主義的教育（凱善西台奈）等。理想主義的教育之中，又分爲倫理宗教的人格教育，藝術的教育等。實證主義的教育之中，又分爲勤勞作業主義與實驗的教育學等。個人主義的教育之中，又分爲超個人主義的教育、個人主義的教育、兒童本位的個性中心的教育、自由教育等。

第二節　社會本位主義的教育

（一）**社會本位的教育之由來**　在十九世紀末葉以前，早已有社會本位的教育思想發現，例如裴斯塔羅齊，蘇萊瑪凱等之社會人文主義的教育，及斐希德、斐葉等之國家社會主義的教育均是。此種思想之發生，其主要理由，實在於當時社會國家之情狀。即是根據社會國家之實際的要求，特倡社會本位的教育。此可認爲現代社會

的教育學之先驅。但至十九世紀之末葉，則社會本位的教育已得到充分之學術根據，認爲教育非屬社會本位的不可矣。所謂學術之基礎云者：（一）爲歷史的研究之結果，（二）爲生物學與進化論之結果，（三）爲社會意識的研究與哲學上之研究的結果。其中又當然是因社會實際已經發達，故益令此種思想根深蒂固。於是威爾曼爲此種思想之先驅，而白爾格曼、拿德普等教育家，教育學者大主張之。此即現代之「社會的教育學」

（二）社會的教育學之概念　社會的教育學之眞相，試觀以下的敍述自明。此處先將其根本概念言之。社會云者，並非如十八世紀之理性主義者所推猜，以爲是屬於機械的個人之機械的集合體。反之，却爲有機的實在，最初便成爲全一體的實在。以單就生物學上之「種族」觀之，固可明瞭，即從歷史的研究上亦可明瞭，更證諸哲學上個別與全體、特殊與普遍的關係上，亦可明瞭。如此看來，則個人對社會的關係，不得不與十八世紀所估量者正反對。所謂正反對者，即指社會方面究竟是屬於全體的、根本的、永遠的，個人方面，則爲部分的、派生的、有限的。然則教育云者，倘仍如前人之所估量，個人單作個人的教育之完成，則成爲毫無意義矣。反之，當以全體的社會之進步爲目的，卽是以根本的、永遠的爲目的，從此考察個人的使命，發揮「社會的個人」之眞義方可。如是，則社會方面固可發揮，而個人方面亦可發揮獨特的價值。此誠現代之社會本位教育的新主張。雖則其中仍有或從生物學的見地出發，或從社會意識或哲學上的見地出發，故彼此所說各有不同。然彼此均從上述的考察，以解釋個人對社會的關係，此點可認爲二十世紀一般主張社會本位的教育學者之所同。

（三）社會的教育學者　現代之社會本位的教育學者中，其色彩最鮮明者有二人，即白爾格曼與拿德普

是也，今述二人的學說見地。

（一）白爾格曼

（一）略傳　（Paul Bergemann）者，德國薛勒仙（Schlesien）州之祿溫堡（Löwenberg）人，生於一八六二年。初受業於本地的文科中學，畢業後，則入柏林、哈列、耶那等大學研究哲學、教育學、言語學等，至一八九二年得博士學位。其時曾爲耶那大學附設之教育練習所教頭，因與萊因教授之教育意見不合，遂辭職，專從事於著述。一九〇四年，爲薛勒仙州之斯托利哥（Striegau）高等女學校校長。

氏之著書頗多，其中代表的著作，是一八九四年所著之科學的教育學之基礎的進化的倫理學（Die evolutionistische Ethiks als Grundlage der Wissenschaftlichen pädagogik），一八九八年之社會的教育學綱要（Aphorismen Zur Socialen Pädagogik），一九〇〇年之社會的教育學（Sociale pädagogik auf erfahrungs Wissenschaftlicher Grundlage und mit Hife oder induktiven Methode als universa tische oder Kultur pädagogik）等。此外尚有教育的心理學教科書（Lehrbuch der pädagogischen Psychologie）及文化哲學之倫理學（Ethik als Kultur philosophie）二書，前者是一九〇一年出版，後者是一九〇四年出版。

（二）教育學的組織　關於科學的教育學之組織，氏亦與海爾巴脫同樣，認爲教育目的應從倫理學上定，教育方法應從心理學上定。但所謂倫理學與心理學，則與海氏所言者不同，乃指進化的倫理學與科學的心理學

而言。進化的倫理學云者，是種進化的社會倫理學，亦即是應用進化論的解釋於社會進化上者。至於科學的心理學之性質，則見於氏所著之教育的心理學教科書中。

氏之所以特稱教育學爲「社會的教育學」者，其理由如下。氏言：「吾人不是個別的存在。凡承認個人有絕對的價值，祇爲本身而存在，價值決定之標準亦祇在於自己等，均屬誤解。須知個人在生存上有種種關係，故其價値亦唯在此種關係中始能測定。個人之生活，無論肉體方面，或心的方面，均完全從屬於社會的。人不是單純的一個人，乃是種族之本體、國民之本體，簡言之，即是社會之本體。故所謂「文化」云者，亦不外是社會生活的產物而已。故社會全體發展之進路，實決定個人進步的方面而指示其目的。」此即言個人既爲社會的，則教育自當從社會的見地上考察，同時教育學亦不能不認爲具有社會的性質。

（三）**教育之意義及可能性**　氏解釋教育之意義有云：「教育是成熟者使未成熟者達到與自己同樣狀態之一種作用。故此種作用，不問未成熟者之好惡如何，亦須顧及將來之利益與社會之最善，所以其中不能不具有強制性質」可見氏的教育意義觀，是完全社會本位的。

至關於教育之可能性，氏之見解則如下：「教育雖大受遺傳與天性之制約，但其可能性仍屬顯而易見。何者？一則因類固具有智的心情的向上之可能性，且社會方面，亦有使個人之智識高尚道德優良之力量。」

（四）**教育目的**　氏對於教育目的論的態度，是在於以生物學爲基礎之進化的社會倫理觀。此點是向來的教育目的論，與單從宗教、哲學上之超經驗的世界中演繹而來的大異。氏言：「教育之目的，不能不從生活之目

的上計算。然而所謂生活云者，從吾人的認識之範圍內言，一面是要保有現實的特色，他面又常具有進化發展性。從無意識的生活上，則產出有意識的生活，從自然的生活中，則產出文化的生活。因此，生活之最高顯現的文化生活，是逐漸向醇化上推進。然則生活之目的，是在於文化之創造與發展；從而教育之目的，亦不能不在於文化之推進。」因此，氏承認教育之直接任務，乃在養成民族的文化人，國家社會的文化人。

關於此種文化人之資格，氏則說明如下：「被教育者當離開教育者之手時，須健康而有活力，在時代的生活上，具有能參與國民開化事業的力量，且有欣然參與的意志。此種人方爲國家有用的公民，人類社會之有益的成員。因此，此種人在經濟上、政治上、法律的見識上，乃至道德、宗教、興味上，均須與該時代之最高最良的標準一致。」

（五）教育的方法　爲達到上述之目的計，氏則承認養護、練習、教學、訓育、遊戲五者，爲必要的手段。養護云者，非單爲身體之發達鍛練計，實要兼顧精神上之正當的養育保護。身體保護上之所應注意者，固在於體格之康強，同時亦在於感官方面之養護。至於氣力與技巧，亦有養成之必要。體操與手工，爲陶冶之利器。精神方面則須注意兒童之過勞。

練習云者，是補足養護之一種教育手段。其注意之要項，乃在於手部、發聲機關、感官、注意力、記憶力、直觀力、思維力等之鍛練及禮儀作法等之實習。教學云者，是智的生活上之一種陶冶手段，以智識之增進及能力之發展爲其任務。教學之中又可分爲「臨機的教學」與「系統的教學」兩種。前者是就兒童之所見所聞而施直接指導，爲後者是屬於狹義的教學。爲達到此種目的計，須注意於有價值的教材之選擇與排列，及考慮教學的方法。學校的

教材，是應包括歷史、社會科（國家學、法律學、經濟學、）道德及宗教、理科、數學、語學等。教學方法上，當依照期待之引起、期待之滿足、記憶之確定等三階段。

訓育云者，是指從習慣上養成公私之德而言。關於主我的衝動上之訓育，則當養成節制、勤勉、儉約、名譽信重等德性；關於利他的衝動之訓育上，則當養成正義與好意等德性。至於習慣養成之有效的手段，乃在於交際、示範及賞罰。遊戲云者是自己進求快樂之主我的衝動之一。其中分爲四種：（1）運動的衝動，（2）造形的衝動，（3）音調的衝動，（4）說話的衝動。遊戲能給人以美感的快樂，固能助長心身上一般的力，同時可以培養德性，故不得不重視。

除以上的主張外，氏更注意於社會教育（民衆教育）方面。其提出之要點，則爲私生兒的教育、圖書館教育、國民叢書之刊行、通俗講演、民衆大學、博物館教育等。又對於學校教育方面，爲養成社會的公共精神計，氏則主張廢除宗教科，而代以社會科、修身科。

（六）白氏的學說之價值及影響　氏在學力上與關於教育學之見識上，雖不能與拿德普相比。但其學說之長處，亦有以下諸點：（一）在教育研究上，特別注重於經驗的事實尤其是生物學上的進化論，藉此以提倡科學的教育學。此可認爲卓見之一。（二）主張社會的教育學，直欲擴充其教化理想於民衆教育方面，又其卓見之二。（三）指出海爾巴脫的教育學上之謬點，大有裨益於斯學之研究上。但就反方面言，亦有以下的短處：（一）教育之基礎科學，單認爲是在於生物學或進化論方面。（二）其主張之社會的教育學，是偏於現實的、實證的方

面，而忘却「規範」之一面。（三）太偏於社會本位，而輕視個人之人格方面。（四）殆認學校祇爲智識授受之場所，而以品性陶冶方面專委於家庭。

（二）拿德普

（一）略傳及在哲學史教育史上之地位　拿德普(Paul Natorp)者，德國杜塞爾篤(Düsseldorf)人，以一八五四年生，一九二四年卒。自一八八五以後，爲馬爾堡(Marburg)大學教授，以講授哲學及教育學而著名之一學者。

氏在哲學史上的地位，是爲「新康德派」(Neu-Kantianismus)哲學之中堅人物。「新康德派」云者，是在十九世紀之末葉因反對唯物論實證主義而起，以「返於康德」一語爲標榜，直至二十世紀乃至現在猶保持相當勢力之一學派。從廣義上言，則鮑爾仙(Friedrich Paulsen, 1846-1908)及魏鏗(Rudolf Eucken 1846-1926)亦屬此派之中，但就狹義上言，則單指繼承康德的認識論，以謀改造發展之「馬爾堡派」及德國「西南學派」而言。拿德普即爲馬爾堡派之一中堅分子，與哥亨(Hermann Cohen, 1842-1917)共稱爲此派之代表者。氏的哲學（認識論）實受哥亨的影響甚多。氏在教育史上的地位，一則爲反海爾巴脫主義者，二則爲社會的教育學之主唱者。但彼所主張之社會的教育學，却與白爾格曼大異其趣。白氏是主張以進化論爲基礎之經驗的、生物學的社會的教育學。然而拿德普則以意識之本性及先驗的理念等爲基礎，倡出演繹的、哲學的社會的教育學。此兩者之所以大差池也。

且拿德普的教育學，實具有多方面的意義。以言其從社會的見地起點，固可認其爲社會的教育學。但就學風(methode方面)上言，又可認爲批判的教育學乃至先驗的教育學。就此，又具有哲學的教育學乃至教育哲學的性質。何者？因其建設教育學時，注重於認識批判方面，假定先驗的理性，欲成一種先驗理想主義的教育學說故也。更且其教育學是以意志爲中心，又以理性的自由爲目的，從此點言，似又可以意志教育說、自由教育說視之。所以氏的教育學說，既包含如許多方的意義，從而稱呼上解釋上各不同。氏在教育上的學說，實在遠溯於柏拉圖，近採於裴斯塔羅齊，而落葉歸根處則仍在於康德。

(二)著書　氏既爲哲學家，同時又爲教育學家，故其著書亦多涉及此兩方面。茲就其在教育方面的主要著作言之：(一)一八八九年著有海爾巴脫裴斯塔羅齊及現今教育學的任務(Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre) 此書是攻擊海氏的學說，而特稱揚裴氏者。(二)一八九九年著有社會的教育學(Sozialpädagogik)，此書論及理念即意識的本性，從而說到自己主張之社會的教育學。欲知氏的學統與其教育學說，此書實屬不可少之一名著。又在其將死之數年前，曾著有社會的理想主義一書，亦大可供此方面的參考。此外尚有：(三) Allgemeine pädagogik in Leitsätzenzu akademischen Vorbesumugen，(四) Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik (五) Volkskultur und persönlichkeitskultur。

(三)根本思想　拿德普的教育思想，是涉及多方面的意義，且議論深遠，欲徹底了解之，實有洞悉其思想

的背景之必要，不得不將其心理學說與認識論略爲敘述。

（一）心理學說　拿氏對於「意識」二字之解釋，非如海爾巴脫之認爲是以觀念（表象）爲要素而構成的。海氏以爲意識之全域，是以知的表象爲基礎，從表象與表象的關係中，生出感情與意志等作用。拿氏則否認此說，謂意識之根元實存於「意志」，意志是發動的生產的，智的作用，畢竟亦藉意志的作用始能發揮其本性（理論的認識）即不能不有賴於意志之統一的活動。又不但智的方面爲然，即感情方面，亦藉意志之力愈發揮其本性而什爲純粹化。但吾人對於拿氏此說，愼勿誤解拿氏本來亦如康德之承認意識中分爲智情意三方面，不過認意志究竟是其中之本質與根柢耳，並非謂意志之中，即已包含智識與感情也。

拿氏又將意志從廣義上分析爲三種：（一）衝動的意志，（二）選擇的意志，（三）理性的意志。衝動的意志是單爲一種能動的力，並未含有善惡之意義，亦未達到價値選擇的境域。所以可爲盲目的意志、突進的意志，總之是祇與單一的觀念即感性相結合，是屬於意志之原始狀態。至於選擇的意志者是更高一段，從其要素構造上說明，即由悟性（理解性）與前述之衝動相結合而成的。其特質是在選擇的自由活動，故在心理學上可稱爲自由意志。但此種自由意志，仍未臻於絕對的普遍妥當性。

最後所謂理性的意志，是屬最高級的，以前二者爲內容，與先驗的理性（即此派所認爲普遍妥當的意識）相結合而構成的。此屬於絕對的自由意志，凡所發動，無有不善的。總之拿氏是承認意志的發達，是經過衝動的，選擇的、理性的三階段。

以上是單關於意志的說明，此外關於智與情方面，氏亦認爲有與此相應之發達三階段。例如智的方面，則分爲感性、悟性、理性三階段，感情方面，則分爲情緒、情操、純粹感情三階段是也。而此三者，不但爲階段的相應相關，且在意識的正常狀態中彼此互相結合。拿氏根據此種主意的心理學，遂生出意志本位的教育說。

（二）認識論　拿氏關於認識論的思想，實爲其批評的教育學、社會的教育學、先驗理想主義的教育說等之骨幹，是不可不注意的。拿氏以爲陶冶與學習，要不外是認識之形成，而其中又兼理論的認識與實踐的認識兩者。但所謂認識，並非如經驗論者之推量，是單爲外界的摹寫或單由外部的經驗而來，亦非由生得的先天的觀念構成。然則認識之可能性果何在？曰，是由於意識之構成的活動而來。構成的活動云者，是指某事物使意識成爲發動的，構成有意義之一全體而言。換言之，是一種創造的生產的活動。此種主張之主義之當然的論調。

但拿氏之所謂意識，即是認識構成之主體的意識，並非指各個人從經驗上所得來之現實的意識而言，乃指具有「先驗之理性」（Transzendentale Vernunft）而言。蓋各個人之現實的意識，不外是經驗的產物，倘認此爲最高之意識，不免陷於「經驗產生經驗」的矛盾。縱使承認此種意識有成立之可能，究其極亦不過屬於主觀的、個人的，不能達到普遍妥當性。於是氏遂假定凡使經驗成爲可能的意識，非屬超個人的、先驗的理論的意識不可，因此仍康德的哲學上所謂先驗的理性之說。此種意識在「新康德派」是認爲先於經驗的，萬人普遍的，其本身爲自律自由的。

至於氏所謂某種事物使意識成爲發動的云者，此種事物，氏認爲非「實在」的，亦非屬於「烏有」的，却屬

於一定「假定」(Das gegebene)的。蓋「實在」乃屬理性活動的結果，而此則非在「實在」之前不可。此當認爲是渾沌的無規定的感覺，亦即是認識的構成之素質。

（四）陶冶及陶冶理想　拿氏以爲欲表示教育之全體任務，與其用「教育」(Erziehen)一語，不如用「陶冶」或「教化」(Bildung)之語較覺適切。然則所謂「陶冶」者，照氏的解釋，是使渾沌的事物，進而具有一定之形，從複雜中而得統一，以成爲理想的實現體而言。更簡言之，則陶冶云者，是含有「自然之理性化」或「現實之理想化」的意義。假定兒童之心理，是屬於自然的性情或衝動的本能時，則所謂理性化云者，是使先驗的理性所指導之眞善美，能實現於兒童者是也。亦即是從兒童之多樣的素質爲出發，使其達到統一，是即爲人類之完全的理想的狀態。

準此以觀，而拿氏之「陶冶理想論」，即吾人普通所稱爲「教育目的論」矣。拿氏以爲「理想」乃屬先驗的，並非由時間，空間的範疇內所構成之經驗的概念、乃屬論理的超經驗的概念。此明明是與白爾格曼之見解相反對，白氏以爲理想不外是由事物的經驗上所歸納之心理的概念而已。再就理想的性質言、若單作其是經驗的看，便成爲一種固定的具體的，即與普通之所謂「目的」同意，其努力亦以達到某程度即可爲止境。但拿氏則謂理想並非如此，因此理想者，是先驗的理性所要求之純粹概念，單可認爲與善美的方向，有無限的統一性，是屬活動的，當爲的。因此理想無論如何實現，仍實現不盡。此所以在文化上能繼續其不斷的生產過程。

氏根據「此種理想」的解釋，故對於陶冶的理想，亦作以下之觀察，即認陶冶之理想，在於先驗的理性（亦

即是人類的本質之意志之內在價值，）換言之，即是「自由」之無限的發揮與創造。自由云者，亦指自我的自由．人格的自由而言。所謂自由之實現。亦不外是本質之發揮，人格之純化。從此可以擴大自體之統一性，而使人性究極之意義更深遠。然則拿氏之陶冶理想，簡言之，是在自由人格之創造。但此處尚需一言者。拿氏之陶冶理想，並非屬於個人主義的。因為普通的個人主義，是以經驗的實在的個人為目的，以圖自由的發達。然而拿氏之陶冶理想，雖以個人之內在的先驗的意志為出發，而此意志，乃屬理性之自由的，具有客觀的，社會之普遍妥當的性質，決非屬於心理的，經驗的個人主義。

總之拿氏的陶冶理想，乃在「意志自由之發揮與創造」其結果則為理想的人格之陶冶，文化人之養成，社會的個人之發展。

（五）社會的教育學之主張　既明拿氏的陶冶理想，再茲進而說明其所主張之社會的教育學。拿氏謂教育學若單照海氏的觀察，祇以倫理學、心理學兩科為基礎，則其建設仍未完成。蓋因陶冶理想之決定，仍靠倫理學仍覺不足，此外尚有需要論理學與美學之處。即是陶冶的理想，既與「善」有關，同時亦與「眞」「美」均有關。總之須視教育學為哲學的科學，始得完全云。

又謂教育學不當單從個人的見地上研究，因為教育現象既屬社會的現象之一，自不能不從社會的見地上研究之。彼又將「社會的教育學」之概念說明如次：「社會的教育學者，與其謂為教育學之一部，無寧謂為是關於教育之全任務上的一種特殊見解。即不外是關於教育目的與教材之決定，不以個人為主而以團體為主之

一種教育學也。個人的與團體的兩種見地之區別點有二：（一）決定的教育力，單從各教育者之個性上看取歟？抑從團體上看取單認各教育者祇爲團體之故而教育歟？（二）視教育之效果，乃任於個人特質之育成，從而置全力於個人方面歟？抑視爲乃任於團體的育成，個人祇受團體之一成員的相當陶冶歟：社會的教育學者，不外承認個人教育之一切主要方面，均具有社會的條件，同時使社會生活，從人類的理想而構成，亦即以此爲個人的教育之依歸。」

以上所說，見於萊因所編教育辭典中拿氏之自述，此解釋社會的教育學之概念極明瞭者。然則氏之認教育爲社會的現象，從而主張社會的教育學，其理由果何在？氏關於此問題，則從以下兩種觀點解答：（一）是從社會生活上的觀點，（二）是從意識之根本法則上的觀點。關於前一觀點，氏之言如下：

「學者往往採個人主義的見地，而認自己具有無限的獨立性與權能，此實誤也。因爲先有社會，始有個性，所謂個性與個人者，是因與其他的個性或個人作精神的交通所生的結果。故吾人不是離却社會而可以獨立存在的。個性譬猶物理學上之原子，祇是一種抽象物。個人苟無社會，則其個性無由產生。倫理學者若偏重個性，竟忘却個性乃屬抽象的觀念，而附與具體的意義時，則非陷於利已主義的惡結果不可。」

此即視社會爲全體的實在，而個人則爲抽象的非具體的實在也（此當然是從精神的內容上言，非從肉體上言。）至關於後一觀點，氏之言則如下：

「意識若從其內容方面觀則所謂意識內容云者，並非指積聚外界所注入的分量言。意識原屬理性的意志，

乃具有統一性，藉此統一性之力而意識之內容始得同化。此種意識統一作用，實有一定理法。而此種理法（卽先驗的理性之法則）是萬人共通的（因是先驗的之故）非個人所得私有的，因此，自己不能絕對的獨佔意識之內容。本此意識，則意識內容亦卽陶冶內容者，實屬共通的財產。然則徒重視個人之先天的特性，從而絕對的主張自己中心論者，可謂對於哲學上、心理學上的考察不充分。再就意識的發展上觀之，則知意識中又具有連續的理法。「連續性」(Continuität) 者，與前述之統一性相伴隨，使意識擴充者也。彼我間的各個意識，無論在時間上或空間上，均是互相連關而發展的。意識與意識，不是互相擯拒，却是互相接引。意識既是藉此種連關與統一而發展，則不得不認其為具有社會的進展性。生活不外是意志，亦卽是統一的意識之時間的空間的連續而已。凡對於他人而施教育云者，並不是外部的智識之注入，却是意識之內部活動，藉連續與統一之理法而擴大其內容，以達於理性所指示的狀態，而臻於純化與普遍化之境。此卽陶冶內容之普遍的意義」云。

以上是拿氏從意識之根本法則上考察，因而承認教育不得不為社會的。簡言之，卽承認意識是依據統一性與連續性的原理，而為聯關的同化的，以漸達於最高狀態。因此，個人的意識，是藉社會化與普遍化而益顯揚價值，卒成為真正的自我意識；又社會的意識，亦因包攝一切的個人意識而統一之，益進於廣大的狀態。二者原屬二而一，一而二者也。陶冶之根源，實在於茲。

（六）陶冶的內容及其機關　陶冶云者，既是藉意識之自己活動，而達到「當為」之實現。然則所謂陶冶之內容云者，果指何物而言？此實指意識之對象的社會生活內容卽是「文化」(Kultur) 而言。文化云者，卽社

會意識所產生之有價值的生活內容也。而文化又可分爲二種：（1）科學者，是理論的認識之結晶品，（2）道德者，是實踐的認識之成果，（3）藝術者，是創造的直觀之產物。至於個人方面，亦有智、情、意三種機能，與此三者相對應。而此兩者互相融合之處，則見理想化的社會教育之施行。

三者文化之外，又有所謂「宗教」，此與科學、道德、藝術之性質不同，實可認爲包括前三者之另一種形而上的文化也。因此，陶冶之內容共有四種，此即拿德普之教材論。

在未說及陶冶方法之前，有先述氏對於陶冶機關的思想之必要。氏承認社會即爲陶冶之最適宜的機關。因爲意識之機能，既分爲衝動（感性）意志（悟性）理性三者，故社會亦具有三種生活機能。（一）爲社會之勤勞生活，（二）爲社會對於勤勞之統整活動，（三）爲對於此種統整活動，復據理想的批判，加以再度的統整活動。代表此三種機能，即爲生產者（農工商）法制者，與陶冶者。但拿氏並非如柏拉圖之認此三者爲固定的社會階級，祇從分業的認爲是社會職業上的種別。氏謂與此三種機能相配之陶冶機關，即爲家庭、學校、公社(Verein)。家庭者，可認爲經濟的有機體之細胞。家庭的陶冶任務，是對於在衝動的感覺的生活時代之兒童，施以如裴斯塔羅齊所主張之感覺與手的陶冶，即以直接的勤勞爲主眼。此種陶冶，在他方面又與智的、道德的、美的、宗教的陶冶有關。

至於法制的陶冶，以由學校施之爲最宜。學校實爲一小國家，亦即爲公民社會之縮圖。此處最能訓練兒童之意志處爲社會化。故學校當成爲無階級差別性的國民學校。至於公社，是成人團體中自由組織的機關，亦即是自

已的自由修養機關，其中可包括高級的學校、與職業團體、集會等。從此點言，則最高學級之大學，實應向各階級公開。

（七）陶冶的方法　照前所述則陶冶實分爲智、情意三方面，而與眞、善、美相對應（宗教的陶冶是除外）。但照拿氏的見解，則意識之中心，却在於意志，故意志的陶冶自屬基本的。智的方面之感性、悟性、理性，與情的方面之情緒、情操、純粹感情等，均認爲不外是意志之衝動，所以從事於理性的意志之陶冶，則此等均與之對應連關而發展也。於是拿氏遂開展其獨特的意志教育論。

氏以爲意志陶冶之可能性，在於習慣或實行 (Vebung) 與教訓 (Lebre)。而此兩者，須緊密的結合，且須在共同的社會生活中行之。爲充分施行此兩者計，須用以下三種手段或過程：（一）興味或動機之提醒。即在陶冶之出發時，刺激其基礎的衝動，使意志趨向於價値方面是也。（二）爲價値之把捉。即對於已醒覺的衝動，更與以方向之統一，使其把持價値（善），以啓發其對於規範與法則之敏感。此亦即是自由意志之養成的手段。（三）最後，對於意識的實行，與以更高的統一方向，即理性的自覺。換言之，即完全的自由之獲得。

氏又以爲此種意志陶冶之三階段，亦可適用於智的陶冶上。即智的陶冶亦可分爲（一）第一階段是爲感性的陶冶，是當從個別的認識上或每種直觀上，以誘導其感性。（二）第二階段是爲悟性的陶冶亦即是概念的陶冶，此乃將個別的認識使成爲系列的而提高之。（三）第三階段是爲理性的認識之完成。又對於美的陶冶，亦可分以下三種階段（一）第一階段爲官能的基礎陶冶，所以促自由構成的感情之發達。以遊戲間行之爲宜。即

是挑撥美的衝動，提醒美的意識。（二）第二階段為美的感之普遍陶冶（三）第三階段更使其進於純粹感情的狀態，完全把捉美的理想。至於宗教的陶冶亦可同樣：（一）第一階段為樸素的信仰，（二）第二階段為與眞善美對立的信仰，（三）第三階段為超越的眞的信仰之確立。

以上是論陶冶的方法。此外拿氏又主張教師當採陶冶之三種階段：（一）示範（Vortun）（二）共働(Mittun)，（三）演習（Nachtu）。示範云者，即指示範例以便於興味之引起，即前述之動機提醒的手段。共働云者，是藉兒童之自己陶冶與教師之輔導而把捉價值之內容也。此可視為前述第二階段之一方便。演習云者，是將獲得的價值加以檢證或應用，以期透徹精熟。此可視為上述第三階段之一方便。

（八）**拿氏的教育學之價值及其影響**　拿德普的教育學，是一種哲學的教育學。蓋因其以馬爾堡派的認識哲學為基礎，專以教育之形式的、普遍的、理想的方面為對象，而求理論的組織之整齊者也。故從以下諸特點言，則可認其是一種完整的教育哲學：一、視社會與個人的關係為一元的，及從意識與文化之相依存的關係而建樹社會的教育學。（二）兼採論理、倫理、心理、藝術諸科為陶冶的基礎科學。（三）從主意主義的立場上，而以意志教育為陶冶之中心。四、根據自由意志發展的法則，承認二段的教育過程，更主張三種教育階段與方便。此均屬不能不承認之點，所以成為一種完整的教育哲學。

但吾人從更廣大的更根本的立場以考察教育時，又不能不感到氏的主張有不完不備之點。其不完不備之處果何在？曰，是在於其單假定理想的社會而主張理想的教育，竟離却實現的社會與教育的事實，從而變為無內

容的超現實的教育學。此點亦因其所採先驗的理想主義的哲學所必然達到的歸結。

吾人轉從教育學之對象的教育事實上觀，則覺最穩妥的教育學乃在於形式與內容之結合，普遍與特殊之融和，理想（價値）與現實之接近；蓋必如此，乃成爲在理論上與實際上均成爲有價値的教育學。然而拿氏的教育學，祇提供理想之一面，却與具體的方面隔離頗遠，此所以令吾人未得滿意。反觀現代新興之歷史的教育學、非合理主義之文化教育學、現象學的教育學等，均較拿氏的教育學更切近實際。然則此種先驗主義的教育學，在學問上或可認爲一種珍貴品，惜不能認爲最切實的最優良的教育學。

第三節　新個人主義的教育

（一）**新個人主義教育的概念**　新個人主義的教育，是從十九世紀末葉以迄現代間所發生之主情意主義乃至兒童本位之一種自由教育也。其與十八世紀啓蒙時代的個人主義相比所同者是在於彼此均主張個人本位的教育，而所異者，則在前者屬於主智的、功利的乃至道德的（如康德、海爾巴脫，）而後者則爲主情意的、人文主義的、藝術的。新個人主義的特色中，大部分採自盧騷的思想而來，蓋盧騷亦正屬主情主義、自然主義、自思主義的個人思想也。然其與盧騷者，則又在於兼採新人文主義的思想，且受生物學與進化論的思想之影響。

（二）**新個人主義教育之由來**　新個人主義教育之勃興，從內部言，則爲個人的教育之進步發達，從外部言，則爲對於社會的教育、國家主義的教育之反動，尤以反對劃一主義及干涉主義爲其興起之直接原因。

新個人主義的教育思想家之中，其最著名者，則有尼采、與愛倫凱二人，此外則有格爾里特 (Ludwig Gur-

lit),溫諾斯(Bonns),斐多爾(Pudor),沙列爾曼(Scharelmann)等。以下單以尼采及愛倫凱爲代表,而敍述其思想。

(一)尼采

(一)略傳 尼采(Friedrich Wilhelm Nietzsche)者,德人,以一八四四年生,一九〇〇年卒。其家系篤於信仰,五歲喪父,自十四歲至二十歲間,歷受中等與高等教育,對於希臘文學與音樂上大有興味。其後入畔大學,研究神學、哲學、文獻學等,在學甫一年,又轉入萊比錫大學。愛讀叔本華的著作,並喜瓦匿爾的音樂。至一八六九年,爲瑞士巴塞爾大學教授,講授希臘民族文化史。一八七〇年,普法戰爭開始,加入志願看護隊中參戰,陣中罹重病,再回巴塞爾,仍因不能恢復健康,遂棄教職,專事思索與著述,以度其後半生。至一八八九年,染痲痺狂症,以後十年間,在瘋狂院直至於死。其著書中之著名者,則有查拉度斯拉的如是觀(A'os Sporach Zarathustra),此書可以探究其根本思想。此外尙有巴塞爾大學時代的講演名爲我的教育制度之將來。

(二)根本思想 尼采之所最忌者,是在劃一、機械的平等、及劣弱等。因此,排斥社會本位主義、庸俗主義及取便於劣弱者之基督教道德,却主張天才主義(個人文化主義)、個人主義、優強主義,所謂「超人主義」者即此也。

氏謂社會之眞狀態,是在於自然的差別的不平等。社會是由性質完全不同之兩種階級構成,其一爲選擇的少數的優秀者,其一則爲奴隸及庸人。此兩者自古已繼續其爭鬪的過程,至今仍復如是。自然人的性質,是頑強、粗

暴、支配慾充溢以繼續其向上的爭鬪。社會之向上發展，是由於此少數之優強階級，超越凡衆而出於水平線之上。此即尼采之「超人主義」的人類社會觀。

超人主義云者，是以「超人」（Uebermensch＝Super Man）爲人生之理想的一種主義。超人云者，是指一種出類拔萃之人，亦即完全至極的人。氏即以此種人爲道德之理想，亦即爲教化之理想。至其描寫超人的資格則如下：「超越凡俗社會，強毅有勇，優美而忠實，識見超羣，不懼艱苦，思想豐富，能開闢新境界，不爲相對的道德上之善惡觀念所拘束，自爲新價値之規定者，能勇往邁進至大至高的自由人格者。」

總之氏承認自然的社會，是以偉大的超人爲最寶貴，一切羣衆，不過供作少數的超人發展其天才之手段而已。

（三）教育思想　尼采之道德教育思想，既在培養超人，爲社會之先導，是以文化之創造爲主。在教育上既是超人獎勵的政策，故以超人與凡人間之懸隔愈大者爲愈合想，同時排斥保護庸衆的政策。故認基督教對於劣弱者姑息的道德非眞道德，攻擊社會本位的庸俗教育，創一教育。氏言：「吾人到處見羣衆是處於超人之下。精神界之王者所遺留之跡，可於國民的習慣、權利、信仰之上認出。此種超然之降世，非可聽之自然的氣數，宜故意努力養成之。然而現代的教化，完全與此不相適。蓋因其導人人於錯誤的方向，使其有兇猛的野獸性之人，變爲馴服的家畜，自尊而有君王之器宇的人，使其降爲志氣頹喪之羣故也。總之現時人不但不能藉教育改善之，反使其轉成惡化。」

氏更有譏刺當時中學教育之語，亦足以見其不喜庸俗教育平等劃一的教育之普及。其言如下：

「現時的中學校，雖欲以極少之時間，使無數之少年，能爲國家服務，但高等教化與多數人民間，是不能一致的。高等教化，祇可施於少數之特別優秀者。蓋凡偉大與優美的文化，不能成爲共同的財產。平等主義與劃一教育，實在不能成爲眞正的教化，祇是欲人在生存競爭上不致成爲指導者，故欲救護之而指導之耳。眞正的教化，不是專爲世界的生存競爭，個人的欲求、及功利主義起見，實超越凡此種種以上」云。

然則教化之方法當如何？氏言：「當分設超人的教育與凡俗的教育兩種制度。超人的教育，並不是對於低能者虛弱者而表示憐憫與同情，實以優強者爲目的之教育。其主義則以不壓抑自由爲原則，順本能而使實行自己修養，改造內部生活，發揮至誠的德性，從哲學、純術上鍛練精神，從古典上體驗希臘羅馬人的世界觀、人生觀。」

總之尼采的教育思想，不是單純的個人主義，乃屬貴族的個人主義、天才主義。其內容是主情意的、新人文主義的。此所以特稱爲自由主義、文的化英雄主義。

（二）愛倫凱

（一）略傳　愛倫凱女士（Ellen Key），乃瑞典司摩蘭特人，以一八四九年生，一九二六年卒。父爲國會議員，屬於急進派的論客，母爲賢明之婦。女士幼時愛好自然，且長於運動競技，且獨立心極健。長則好文學，十八歲時，精通易卜生的作品。二十三歲，隨父爲祕書，漫遊歐洲諸國，在思想上所得不少。三十歲時，始參與社會實際生活，從著書及演講上，發表其清新犀利的思想，多關於婦人問題方面。並且實行宣傳運動。其關於教育上之著書，則有

兒童世紀(Das Jahrhundert des Kindes)。

女士的教育思想，是屬個人主義的，是導源於陸克、盧騷、尼采諸人。但此外則加入科學的基礎，即以達爾文的「進化論」及高爾頓（Franc's Galton）的「優生學」（Eugenics）等智識爲根據。兒童世紀一書之命名，蓋因此書正在一八九九年除夕出版，宣言二十世紀當爲兒童世紀之故。此書原屬文學評論的體裁，非屬學術之書。

（二）根本思想　女士的教育思想中，包含以下之三種根本思想：

（一）爲進化論的思想，女士曰：「人惟服膺進化論，感到自己對於後代的責任，始能對於人類之進步改良上有所貢獻。」

（二）爲優生學的思想。優生學云者，即是改良人種之一種學術，即謂爲父母者，欲產強健優秀之子女，則有先求自己之身心強健優秀之必要。女士根據此種見解，遂反對身體不健康者之結婚，與不倫的男女之結合，高唱眞正意義的戀愛結婚，更論及婦人職業問題。換言之，即主張兒童有選擇此種父母之權利。

（三）爲兒童中心的思想。兒童中心的思想云者，是承認兒童具有自己發展之能力，須使其本自己的意志而活動，藉自己的思維方而思維，一切以自然爲依歸，許其自由學習的思想也。亦即是個人的、自由的、活動的思想，其源是發自盧騷等。此種思想之大概，是懷有性善的、主情意的兒童觀。

（三）教育思想　女史從以上的立場，乃主張一種新教育。其教育理想是在於「新人」的養成，所謂新人

者，是身心健全，自由獨立，能創造清新的文化之人也。其教育之要旨，是在「伸長兒童之個別，尊重兒童之人格，就兒童之自然上，促其智的、道德的、創作的衝動之發達。」

至其教育主義，則爲自然主義、自由主義。女士曰：「教育當使自然之性，安穩徐緩的發展，教師當從旁監視，使周圍的關係，能助長自然的活動便可。」此即反對從來的外部干涉主義、注入主義，悉聽自然的成行，以遂其內部發展，教育與者之眞正意義，乃在於成爲懇切的傍觀者協助者。

關於教育與教學之實際上，則有如下之論調：「廢除學級的一般的陶冶，施以適於自由學習的設備，收容九歲十歲乃至十五六歲的兒童，以氣質、大性相同者約十二人爲一團，教科書純聽兒童自由選擇，實行自學自習。在一時期的學習，須集中精神於一種教科。不問貧富如何，一律勵行男女共學制。關於課業之種類，則以國語、數學初步、地理、歷史、自然科學概要等爲必修科，此外文學、美術亦屬重要，至於體操，則不問學校或家庭，均絕對禁之。不指定教科書，惟在學校設豐備的圖書館，任兒童自由講誦，順個人之天賦，使其逐漸自修。此外學校又設有學校園與手工場，一以養其審美心，一以伸張其作業能力。一切考試均廢除，祇用對話，以測驗平常的學績。須給教師以多額的薪金，開以昇進之途，減少每年課業時間，給以休養，使得自由而行其所信。」

（四）女士的教育思想之影響　女士的兒童世紀，爲社會各方面的人所愛讀，不特歐洲爲然，即美國與東洋亦受其影響。大足以供兒童之愛護上及家庭的父母教育上之反省。對於教育界方面，則在兒童中心主義上大有影響，即如道爾頓制等，亦多少將此種思想實現。

現再以女士的教育思想爲中心，簡單考覈個人主義教育的價值。此種思想之要素，在於個性尊重、自然及自由之重視等，就某意義上言，本非錯謬，但其因矯枉過正處，則難免發生以下諸紕謬：（一）關於個人與社會上，缺乏正當的認識。此點當以拿德普之見解爲正。（二）個性與人格之混同。個性祇是人格之素質或原料，在倫理上，不得遽認個性便是人格。此點是由混視自然與價值而來。（三）至就自然主義而論，自然的本身不能遽認爲價值，因此，不能以之爲教育規範。

再就自由主義言，倘對倫理的自由尚可，至於自然的、心理的自由、則不成爲教育上之價值。總之女士的思想，可認爲一種反動的思想，在理想主義、社會本位主義等變爲硬化劃一化時，可認此種思想有注射的價值。

第四節　國家公民的教育

（一）國家公民教育的概念　十九世紀時，在廣義的社會本位主義中，產出國家主義的教育，此思想至二十世紀時，成爲更具體的更實際的形式，此即「國家公民教育」(Staatsbürgerliche Erziehung)，簡稱「公民教育」。

國家公民的教育者，不是個人主義的教育，而爲團體主義的。從一點言，是屬廣義的社會本位主義教育之一種。但既採國家社會主義，故又不得與社會的教育學同視。反覺其與十九世紀之國家主義教育關係較深。然而國家公民的教育，乃不是國家至上主義的教育。蓋因國家至上主義，往往蔑視個人方面，不惜加以壓抑，而國家公民的教育，一面固順從國家社會，而他面仍承認人格之尊嚴，有發揮個性之必要者也。總之此種教育，承認順應與創

造之二面，爲眞正公民的要件。

（二）國家公民教育之由來　現代國家公民教育之勃興，一面固由於社會的教育學之影響，但他面乃基因於更實際的要求，簡言之，即是現代的國家社會之要求。此種要求何由而起？從外面的理由言之，則由自十九世紀以降，國與國相對峙，欲使自國佔優越的國際地位，非養成活潑有爲的公民不可。且在個人方面，若非先成爲良善有爲的公民，固不能達到自己之實現，結果實成爲百無一就的狀態。更從內容上積極方面言，現代國家社會之所要求者，是在政治、經濟、道德上有健全的志操與信念，並具活潑有爲的智能之人。此因十九世紀以後，社會主義與共產主義等次第顯現，一方則個人的利己的傾向日見強大，他方則空虛的人道主義世界主義亦甚囂塵上，逐漸失却堅實的公民志操與信仰，此所以要求上述的文化。

以上是國家公民教育勃興之主因，而高唱此種教育者，實爲凱善西台奈、劉祿敏等。

（一）凱善西台奈

（一）略傳　凱善西台奈 (Georg Kerschensteiner) 者，德國民亨 (München) 人，以一八五四年生於一市民之家，最近已經逝世。一八六六年入教員養成的豫備學校，至一八七一年畢業，乃從事於實際教育，自一八七七年秋間至一八八一年，在民亨大學與高等工業學校研究數學及物理學。同年，受數學檢定試驗及格，遂充各處的中等教員。一八九九年爲民亨市之學務官，其博得著名的教育家之聲譽，實由此始。

（二）著書及立場　氏著書頗多，其關於國家公民教育者爲：（一）國家公民教育之概念 (Der Begriff

der Staatsbürgerlich Erziehung)，（二）德意志青年的公民教育（Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend)（三）學校組織之根本問題（Grundfrage der Schulorganisation)。

氏的立場，一面是教育實際家，他面亦兼有學者的色彩，尤以其晚年爲然。曾升至民亨大學的名譽教授。其在教育史上之功績，則在提倡公民教育與作業教育，及盡力於補習教育方面，從思想上與實際上，對於二十世紀初葉的教育大有改革。世認爲二十世紀教育改革者中之一偉人，洵不愧矣。其教育思想，不特影響於德國，實對於世界有貢獻。

氏的教育思想，在晚年時覺與文化哲學結緣，漸達到文化教育學的壁壘，此極堪注意之點。即是從實際教育論出發，最後覺得到文化教育學的背景，此不能認爲是其變說，乃其思想之進步也。

（三）公民教育的理想　氏以爲國家者，是導人入於道德生活的一種人類團體。從此點言，則國家既爲理想的組織，至其道義方面，則爲外部的最高之善，亦即爲各個人之內部的善（即道德的人格）之實現機關。國家的理想爲何？曰分爲以下二方面：「一則對於內外之敵，確保其獨立，以增進國民身心上之幸福。二則國家本身須進而爲道義的團體，影響於其他諸國。如是，漸次實現一個人道的國家於世界上。」

然則公民者何？氏之解答如下：「公民者，不外是前述的國家中有用之一員。」即能了解上述之道義的國家文化的國家之本質，具有參與此種理想實現上之智識、德性、能力之人。以上是單從國家方面規定公民的資格。再從個人方面考察，則此種公民，決不致與個人的目的相背違。蓋因國家之理想，既在於道義與文化，此與各個人的

理想未嘗不合致也。且個人亦必須從國家上始能達到自己的實現，即是各個人必須爲文化的國家公民，方能實現其善念也。此即凱氏的公民教育理想。

氏更將此種理想之內容剖析，而規定公民所應具之資格如下：（一）對於國家及國家的任務，有相當之理解與識見。（二）經濟的職業的能率優越。（三）道德上的堪能，此可認爲公民陶冶之主要方面。

（四）公民教育的方法　氏在公民教育方法中，認爲有以下三種必要的手段：（一）爲公民教學，此以法制的智識及識見之養成等爲主。（二）爲經濟的職業的智能之教學及訓練。（三）爲公民的道德之教學及訓練。關於公民應有之道德，氏則主張要養成愛國心、犧牲心、忠實心、勤儉心、忍耐心、欣悅、熟練等德性。

在養成上述之智識技能、道德中，氏又主張須注意於內外兩種基本要件，同時採勤勞作業主義爲手段。外的要件之所當注意者，則在關於社會之經濟、政治、民衆教育等狀態之考慮。即在經濟上當謀及工資、勞動時間、住宅及其他之改善，在政治方面，則開放學校，以謀教育機會均等，促進向學之念。在教化上則提高一般民衆之教養程度，特注意於婦女的教育，使其對於家庭教育上有良好的影響。以上諸種改善若能達到，大可增進公民教育之能率。

內的要件云者，是指對於人類兩種衝動之注意言。所謂兩種衝動，即是「自愛」與「愛他」的衝動，教育上須由兒童之自愛逐漸導其愛他，以謀兩者之道德的結合。若是，則自己保存與爲社會犧牲的觀念可以調和，爲人類謀幸福的意志亦因而強固。

最後再就勤勞作業主義的方法言之，凱氏以爲此種方法，可以消滅自利心與惰慢心，同時促進利他心與努力。此種勤勞作業，氏認爲是團體的勤勞主義，藉此種型式而施行教學與訓練，可培養意志與品性的根柢，成爲將來的良善有爲之公民。即從此可以養成私德、公德及職業的效率。實施此種教育之機關，一爲補習學校，其次爲小學校，至於中學校與專門學校，亦在早程度內可以實施。氏承認小學校明明是公民教育的學校，其言曰：「小學校之目的，在於公民之養成。公民之要道，一在於認識自己的職務，二則了解對於國家的任務，三則具有實行其所知之強固的意志，四則有養成能遂行此種意志之身心能力。」氏本此意見，進而論及教材與學校組織有改善之必要。

（五）晚年的思想傾向　氏所主張之國家公民教育，至晚年則帶有調和的傾向，反動的色彩漸稀薄。蓋氏之最初的思想對於個人的教育、一般的陶冶、主智主義等之反動的色彩極濃厚，照前所述，即以國家的、職業的、手足之勤勞的方面爲主。但自其論敵葛的希（Gaudig）逝世後，及文化教育學勃興以來，氏的思想漸達於圓融之境，其所發表之議論，類多主張國家主義的教育與人格教育、職業主義與一般陶冶主義、肉體的勞作與精神的勞作等之調和矣。故其言曰：「不依據個性，則無從而實現價値，又非取得價値，則個性亦無從而實現。」又言：「欲養成具體的實地的人，其方法當如何？除却依據休普朗格的生活形式之外，別無他法。換言之，一面顧及個性的類型，他面又顧及文化的形式，從兩者之歸一融合處，可認出具體的實地的成分。」此可認爲是文化教育學的見地上，解釋公民教育者。

（二）其他的國家公民教育主倡者

現代提倡國家公民教育的學者中，除凱善西台奈之外，尚有辟林格（Schilling），密塞（Messer），烏諾德（Unold），劉祿敏（Paul Ruhlmann），費爾斯脫（Foerster）等。以上諸人中，辟林格與密塞二人，關於公民概念的見地，大致與凱氏相同。劉祿敏則解公民教育為政治教育，其內容專重法制的智識之授與及政治的道德之訓練方面。烏諾德則解為近代國家公民之造就，其主要內容一在日常須知的智能之授與，二為公民科之授與，三為職業豫備的智識之授與等。費爾斯脫的公民教育，是特別的，認為主要的任務是在公民的品性之養成。

關於國家公民的教育的概念，諸家本無一定的見解。此種思想倡於德而盛於美，至美國當然是養成適於共和政體的公民為主，其中注重社會及地方上之服務，故於一般的公民學（Civics）之外，更加入「地方公民學」（Community Civics）一科，亦緣美國是聯邦制，各州間乃至各縣的公民義務，彼此間容有不同也。至於德國，在歐戰前之提倡公民教育者，大率以養成立憲政治的公民為主，但在歐戰後，則又趨重於共和政治的公民陶冶矣。

故在歐戰以前，德國人對於公民教育的概念，從廣義上解釋，則以養成立憲主義的理想國民為其內容，從狹義上解釋，則祇認為國民教育上之一要素，乃至一特殊方面而已。即指政治的教育近代社會的教育等而言。此種教育，在國民教育充分普及的國家中，本無特別置重的必要，但在未甚普及的國家，自當格外提倡。其中尤以共同社會的訓練、自治的教育、政治的教育等，乃為近代國家公民在履行任務上之不容或缺者。此處祇要注意者，是在切勿墮於隘狹的國家主義，單為目前現實的國家需要計，變作劃一的教育也。蓋真正的公民之養成，一方須顧及

對於現實的國家之順應，他方仍須具有超越的理想的人格生活之創造力。

第五節　人格的教育

（一）人格的教育之由來　自十九世紀末葉以來，社會本位的教育與個人主義的教育相對峙，一方面是坐見自然主義、實證主義的教育勢力之膨大。介在此數者之間從而指摘其非者，則有一個新教育見地，是爲人格的教育。人格的教育云者，是以「人格」爲教育原理之一種思想。惟其以此爲教育原理，故一方面與理想有關，他方面又與方法有關。

（二）人格的教育之概念　人格的教育之立場，首先是反對社會本位的教育之劃一主義的傾向。其中尤反對專以適應現在的國家之現實主義的社會國家教育。蓋因其多數人變爲劃一化，殺滅個性之故。但人格的教育，對於眞正的社會即理想的社會之教育，是不反對的。因爲人是屬社會的，具有普遍妥當的生活體之一面故也。

其次則反對個人主義的教育。蓋因個人主義的教育忘却人類之共通的、社會的、普遍的方面，單主張無限制的自然的個性之發揮，原屬謬見也。但對於眞的個性即人格的個性，反極重視之，希望其自由發展。從此種意義言，則人格的教育亦可認爲一種廣義的個人主義（超個人主義）的教育。

最後，人格的教育之所最反對者，則爲主智主義、自然主義、實證主義等。蓋因此種主義，視人類單爲自然的存在、唯物的存在，使其品格下降於動物，而忘却人之所以爲人的精神與理想方面故也。

人格的教育之積極的立場，是在新理想主義的哲學與新浪漫主義的思潮。因此在現代的世界觀人生觀之

上，樹立人格主義的教育觀，以圖個人主義教育及社會本位教育之調和，從自然主義、實證主義的拘束中，解放人生與教育，從此建築眞實的教育，造成有品格的個人及有光輝的文化社會。新理想主義者，其基調爲主情意主義，以內在的普遍性卽康德所謂超個人的自我爲根據。故其主要傾向，明明是倫理的、宗教的。又人格的教育，他方面既又與新浪漫主義有關，此所以兼具情意的藝術的色彩。

（三）人格的教育學者　人格的教育之代表，一爲步德氏，乃根據新理想主義而鼓吹人格的教育者。其次爲林德氏。此等人的學術系統，不外在於新人文主義乃至新浪漫主義的哲學。以下順序述各人的教育思想。

（一）魏鏗的新理想主義

（一）略傳　魏鏗的新理想主義哲學，實爲人格教學的基礎，玆最先述之。魏鏗 (Rudolf Eucken) 者，普魯士人，以一八四六年生，一九二〇年卒。曾在古廷堅及柏林大學研究語學、史學、哲學等，畢業後充中學教師五年，至一八七一年，爲瑞士巴塞爾大學教授，一八七四年，轉爲拿那大學教授。著書頗多，其代表的爲（一）精神生活的統一 (Die Einheit des Geisteslebens)，（二）新理想主義的哲學 (Der Kapmpf um einen gestigen Lebensinhalt)，（三）宗教之眞諦 (Der Wahrheitsgehalt der Religion)。

（二）新理想主義　魏鏗是哲學家，在哲學史上的地位，是屬於新康德派。康德的哲學，已藉馬爾堡派之哥亨、拿德普等及西南學派之溫德爾班、利克爾特等復活而發展之矣。魏鏗所復活者，是關於文化精神方面，康德之超個人的自我之倫理宗教方面。故特稱爲耶那派或文化精神派。

魏鏗之新理想主義哲學，亦名爲精神生活哲學。「精神生活」(Geistes Leben) 云者，是全體的、內面的、本質的生命也。惟其爲全體的所以有普遍一體的、宇宙的超個人的無限的、永遠的性質。惟其爲內面的，所以爲內容的、自發的、本源的、創造的。又全體的與內面的兩種性質相合，則成爲獨立自存、自由自主、此種精神生活，實爲宇宙之形而上學的本質，而與外部的、斷片的、物質的尚未成爲自己所有之自然相戰，從而征服之同化之，續行無限的活動。此種精神生活，是超越個人的生活，直欲追蹤歷史的生活。

以上是魏鏗的精神生活之概念，茲再簡述之則如下（一）人心中唯一之實在，即是精神生活。（二）此種實在即爲自我之根源，同時爲宇宙之本質。（三）此乃內部的全體的實在，永遠成爲自律的、統一的、價值創造的活動之主體。（四）繼續不斷的征服自然與物質而同化之，以創造文化的世界。（五）所謂人格者，即是此種精神生活征服感性與衝動本能等，使人性之全體進於道德的狀態。（六）凡學問、道德、藝術、宗教等文化，不外是此種精神生活表現於歷史上。

然則魏鏗的哲學，是生命主義、主情意主義（超主智主義）同時是超個人主義、普遍主義、理想主義、自由主義、價值創造主義等。

（二）步德

（一）略傳　步德 (Gerhard Budde) 者，德人，現尚生存。曾得哲學博士學位，十年前，曾爲哈諾發之女子專門學校教授，兼充該處高等工業學校之教育學私教授。在哲學上的立場，是屬於新理想主義，在教育學上，則以

魏鏗精神生活哲學爲根據，而倡人格的教育學，此爲世間所知者。其代表的著作，則有純理的教育學（Noologische Pädagogik）一書。此外，傳著中則有基於魏鏗哲學的中等學校教育學根本建設之嘗試一書，此亦爲了解其所主倡的人格教育上所不可缺者。此外更有現今教育理想之推移、近時的陶冶問題等。

（二）各種教育之批評　氏既基於魏鏗哲學而倡人格的教育學，於是對於主智的教育說、社會的教育說、個人的教育說、實證主義的教育說等，均有批評。（一）對於主智的教育之批評如下：「此乃由偏重思維方面之黑格爾一派的哲學思想而來。智識與思維，祇屬於人生之一部，決不是包攝全般生活。智識雖能表示形式，而不能形成生活之內容，故不能單以此爲陶冶之理想。」（二）其對於社會的教育主義，則批評如下：「近時社會的教育說甚囂塵上，是以社會之進步發展爲目的，養成個人對於公共服務之能力。但此究竟不能認爲是充分的，因爲自立的精神生活之確立，實屬先決問題，苟此尙未達到，則社會之進步乃至共同的勤務，是不能完成。且若偏據此種主義，總不免於劃一均等的傾向。若是，則被教育者之本身的精神，不能充分發達伸長，且此種主義，往往稱讚實得社會之功利實益的人，其結果亦有害於精神生活（此處是指凱善西台奈等人而言。）照以上所說，則社會本位的教育，誠未得當。」（三）對於個人的教育之批評如下：「此種思想，竟將感覺的自我與人格混視，其結果是許容個人之無限的開放發展。如是，反成教育上之荼毒。此種主義，乍見似與人格的教育相肖，其實是似而非的。」（四）對於實證主義實際主義的批評如下：「此種主義，並非表示陶冶的理想。因爲實證主義，是以事物之確認及記載說明等爲本領，實際主義，則闡明致人生幸福的方法，二者均未曾表示類括的陶冶理想」云。

（三）教育的理想　步德既歷評諸種教育後，乃向人格的概念中探究教育之原理，即承認「人格的教育」爲最根本的最包括的。然而何爲人格？氏則謂人格之核心，即是魏鏗所稱之精神生活，此乃自己生活之本質，非外界之附屬品，是包括各種活動能力而統一之者。其本質是在於能動的、創造的、向上的諸點。故氏遂下人格之定義曰：「人格者，是人類從自然之機械的狀態脫出，進於獨立不羈狀態之自己活動的統一體。」步德從此種見地，規定自己的教育理想即人格的教育之目的曰：「教育之眞目的，在於陶冶創造上述的人格。」

（四）教育的方法　然則陶冶創造上述的人格之途徑當如何？步德則排斥主智主義欲藉主情意主義及謀個人之自由發展而達成之。彼關於教學與訓育上有言：「對於智識主義須加以限制，廢除注入式的教學、記憶的偏重等，擴充觀念界，使判斷正確，意志鞏固，在訓育上，採有秩序的自由主義，以養成自治的習慣。」關於個性發揮上則言：「人格與品性，惟在個性發展上得自由之保障時始顯。故吾人深懼自由之誤用，生活不可流於偏狹的束縛的。若覺養成標本式的人物、標本式的種族，輕視個別的獨特的性能之發展，誠屬大謬。社會並無阻礙個人之精神生活的自由構成之權利。以社會爲主的教育，是以養成劃一的中庸的人物爲理想，但此種見解，明明是使個人的存在惡劣，以精神生活爲一種方便，顯屬錯謬。生活之眞正保障者，乃在於卓越的個人、優秀的人格。此種人格，不是社會之忠僕，乃是社會之主人翁。」

總之步德的教育思想，其着眼處是在自由自律的人格之創造，惜其所說，仍不免於膚淺耳。

（三）林德

（一）**略傳**　林德(Ernst Linde)亦是德國提倡人格的教育學者，曾爲萊比錫的小學校長，兼德國教育新聞的主筆，大有貢獻於教育界。其著書有人格的教育學(Pers¨nlich-keits pädagogik)，自然與精神(Natur und Geist)，現時教育上的論爭(Pädagogische Streitfragen der Gegenwart)等。

氏所倡之人格的教育學，其系統與步德略異，並不是汲魏鏗的思潮之道德的人格教育學，乃紹述新人文主義與浪漫主義之學統的人格教育學，其中是富於藝術的色彩。此外氏的教育思想，又受凱爾德布蘭(Heinrich Rudolph Hildebrand, 1824-1894)的影響甚大。

（二）**教育理想**　林德對於現時教育上的論爭，發出以下之人格主義的生活觀：『人類之生活，具有自然的方面與精神的方面。自然的方面是藉衝動、慾望、情緒等而活動，精神的方面，是藉規範、理性、良心等而活動。吾人若單順從前者而生活，則與動物等無擇別，但依從後者而生活，始能實現人類的生活本色。故欲成爲眞正的人，則當以高尚的精神生活力，統御低劣的自然生活，發揮人格之存在的本質。』

此種思想，是從理想主義的哲學，尤其是謝林格等而來。至關於人格的內容，氏認爲應具以下四種特質：（一）熱誠能感，（二）個性顯著，（三）生動獨創，（四）操守貞固。

所謂熱誠能感云者，是指心情温熱，富於熱誠與感動性而言。若單具冷靜的理性，欲以是感人，實未得認爲眞正的人格者。至於個性顯著云者，卽指人格之中，必須具有獨特的顯著的個性也。本此意義而言，則無個性之處卽無人格。但林德之所謂個性，並非指畸人的變態的個性言，是指具有普遍妥當之價值的個性言。生動獨創云者，是

指人格之富於創作力能製造新的價値言。本此意義言，則凡俗人之受外力支配，作附和雷同及偶像崇拜等生活，均不能爲自己的價値之規定者，因亦不能視爲完全的人格者。至於操守貞固云者，是指品性確立、內部充實、抵抗力強、志操健實，雖處逆境，亦屹然不動者而言。氏認爲眞正的人格者，必須具以上四種特徵，亦卽爲林德的教育理想之所存。

（三）教育的方法　氏關於教育方法的意見，曾在其所著人格的教育學中述之，是書一名爲對於現代之方法過重者的警告。氏謂教育之主要途徑，非在於教學與訓育等手段上，實在於教師之人格，卽是在於師生間人格的交感中。故曰：「人格的教育云者，是視教師之人格爲教育之主要手段，卽以養成學生之人格，爲教育之主要目的。」氏因此又分爲（一）教師之人格與訓育上的關係，（二）教師之人格與教學上的關係，（三）兒童的人格與學習上的關係等，以說明人格在教育方法上之重要。

（一）其論人格在訓育上之重要性有言：「教師之人格在教育上佔重要之地位者，殆無庸細說。而尤以在訓育上爲最顯著。古來教育上是極重視模範，倘模範不足，則訓誡與賞罰等實無若何價値。」

（二）其論人格在教學上之重要性云：「從來的教學，不外是或以材料爲主，或以方法爲主。近日教學上因過重方法的結果，遂生出形式主義的弊端。裴斯塔羅齊之子女教育的標準方法，海爾巴脫派之形式的階段法等，均欲表示其理想的方法者。但近人因重視教法，而忽視教師人格，於是教學的結果，流於末技，而失却本來的生命。此誠大謬。教師的人格在教學上之重要，單觀其具有上述之四種要素與否，便可明瞭。例如教師缺乏熱誠能感的

貧饋時，則不能使教學的方法生動、教學的影響深摯、及死的教材活躍。又若教師之個性不顯明時，則教學上實缺乏生命。因爲教師之活動，恰如藝術家的創作活動，必須自己的個性有適當的表現，方能引起學生之人格反應，而收良好的結果。否則到底屬於不可能。再就生動獨創而言，此即表示教學上不當單作教材之機械的傳達，必須使其教材恰猶從教師的精神創出，如是，始能令教法亦同時活動，使學生將所得之內容成爲己有。此即生動獨創的作用。最後，再就操守貞固上言，教學必須有統一，然後能活用多歧的教材，構成學生人格的核心。所以教師要志操貞固品性健實。

（三）以上是言教師的人格在教學方法上之重要，此處更言學生的人格，在學習上之重要，其論如下：「第一、教學的材料若屬冷淡的，必不爲學生所歡迎，故有引起其心情與興趣之必要。此心情卽爲心意生育之所，亦卽爲自我生活之根柢，故必須使學生之人格活躍。第二、教材當爲直覺的，蓋學生原住在具體的世界中，而此具體的世界之把捉，捨從直覺之外無由。照此種見解，則須力避抽象的教學，卽如修身科的教學，亦不宜單作理論式授之，倘用詩歌或故事等形式授之，則大可鼓舞其情操。此種直覺卽爲內部的生命的直接把捉，亦卽人格主義之核心。第三、須引起學生活潑自由態度，教學上若加以相當之詼諧，則大可促進活潑自由態度，此對於師生之人格交換上大有效力。準此，教學與學習上，均有尊重學生的人格之必要。」

（四）**對於人格教育學的非難之辯解**　當時的人，對於人格的教育有種種非難，林德乃發出以下之辯解：「現有怪責人格的教育學爲忽視方法者，但吾人實在並非如此。祇是人格的教育學所反對者乃在於方法的過

重，因爲教學方法的根柢，首當求之於人格上。又有怪責人格的教育學爲排智主義者，此亦屬誤解。人格的教育學雖屬於主情意主義，卽以心情爲第一，非如向來之以智識爲第一，但並不是絕對排斥智識。大凡正確的智識，卽是悟性的陶冶，吾人之重視之也，實在未嘗落人後」云。觀此，則氏所主倡之人格教育學的眞相，自可大明。

（四）其他的人格教育說

除步德與林德二人外，主張人格的教育學者，德國尙有費爾斯特，伊啓拿(Itschner)，刻斯特尼(Kästner)等。

費爾斯特是民亨大學之哲學、教育學教授，爲有名之德國倫理教化運動者。著有學校與品性(Schule und Charakter)一書，提倡道德的品性之建立，可認爲一種道德的人格教育說。氏謂無論從社會文化上、智育上、職業教育乃至藝術教育上着想，無一不以人格之培養爲基礎。故教育不能以道德的品性之陶冶爲第一義云。

伊啓拿著有教授學(Unterrichtslehre)一書，謂人格的教育，是在謀感性與靈性、自然與精神、一種生活之調和，從此創造人格的生活。氏言：「人格者，是個人從自然的機制獨立，完全爲自由之狀態。」故人格實具有以下四種特質：（一）自己固有之特質，卽個性。（二）意志之固執的操守，卽性格。（三）不爲威武與暴壓所屈服之自己的主張。（四）恆久的內容。教學之目的，卽在養成具有此種特質之人格。至於教學方法，則以人類天賦所有之構成力(Gestal ung-kraft)爲基礎，加以輔助作用，使其完成爲人格。教學之任務，一在引伸創作之力，一在使了解生活與義，前者爲形式的原理，後者爲實質的原理。教學之順序則分爲以下三階段；（一）第一段爲領受，亦

卽直觀；（二）第二段爲人格之支配教材，亦卽是認識；（三）第三段爲處理，亦卽發表。在此種順序之下，氏是反對其他一部分之人格教育論者，純以教學之能事委於教師的自由人格，而忽視客觀的原則者。

刻斯特尼的人格教育說，見於其所著社會的教育學與新理想主義（Sozial pädagogik und Neuidealismus）一書。氏對於拿德普、烏諾德、白爾格曼等進化的社會的教育學大加攻擊，尤以對於白氏之攻擊最烈。因此，認社會的教育學爲無足採，從而主張自己的人格教育學說。其內容是從魏鏗的新理想主義來，主張征服自然，確立精神生活，從而構成人格的生活。方法上則採裴斯塔羅齊的勤勞動作主義。謂教育的階段，卽當以精神生活之發展階段爲根據：（一）爲製作的階段，（二）爲黎明的階段，（三）爲更新的階段。

最後，再就人格的教育學之價值言之。此派雖以主觀爲基調，而超越個人的、心理的、自然的立場，以普遍的妥當的自我卽所謂精神生活爲立脚地，脫却新個人主義的弊端，此點是正當的。又從人格主義的立場，主張情意主義，從而高唱創造主義、合理的自由主義、理想的個性之伸張，亦屬至當。又在教育方法上，重視教師與學生之人格，此均屬不錯。但此派實際上是個人主義的、良心主義的，往往輕視客觀的法則，教學的理論與技術等，是其大缺點。

第六節　藝術的教育

（一）**藝術的教育之概念**　現在理想主義的教育中，特有美的乃至藝術的教育之一種，吾人單觀藝術教育或此種教育運動之發生，卽可深明其故矣。現代的藝術教育中，有以下兩種思潮：（一）以文化價值中之美(Das Shöne)乃至藝術（Kunst）爲人生價值之重要的一方面，故認教育上亦須重視此點。（二）以教育活動

比於一種藝術活動，故認教育亦須依據藝術原理之美學的規範而施行者。前者可認爲是「以藝術爲目的」的教育，後者可認爲是「以藝術爲手段」的教育。前者是提高美育的價値，後者即是美的教育學。

（二）**藝術的教育之由來**　現代的藝術教育，從思想上觀，可認爲十九世紀之美的新人文主義之繼續或復活，並經過近代初期之人文主義而與希臘羅馬之審美主義有關係。但從實際上觀，實以認爲是對於十九世紀後半之實證主義主智主義、功利主義、機械主義等之反動，可謂正當。蓋自十九世紀後半以來，因爲智識與功利偏重之故，沒却「美」與「藝術」等在教育上之價値，社會人生既失其常態，於是美與藝術的渴望，油然而生，教育問題亦注意及此。此種氣運之促進，又因一八五六年自倫敦開萬國博覽會後，其餘各地所開之博覽會的出品，其藝術極劣，遂使英德兩國的有識者引爲深憂，於是美術改良運動，先起於英國，而德國及其他諸國繼之，於是美術博物館、工藝館、美術學校等次第設立。他方面又有藝術教育運動之發生，以德國漢堡爲中心，此種藝術注重之趨勢，遂與日俱盛。對於一般思想界之影響，則有主情意主義之擡頭，及創作發表的傾向日盛，藝術主義的教育亦隨而發展。此外經濟上亦大需要美術的工藝品矣。

（三）**藝術的教育論者**　藝術教育之主倡者中，當以朗格威巴等爲代表，其中又當以英國拉士璵氏爲此種思想之先驅。以後順序說明此諸人之美的教育思想。

（一）拉士璵

（一）**略傳**　拉士璵（John Ruskin）者，以其出生之年代言，是屬於十九世紀的人物，並且不當特視之

爲藝術教育家，但其思想及言論大有影響於現代的藝術教育，此是無可否認者。本此意義，故認其爲現代藝術教育運動之先驅者。

拉士塿是英人，以一八一九年生，一九〇〇年卒。曾入牛津大學，早已長於詩文，且對於繪畫之批評，眼光極高。其後數年間漫遊歐洲大陸，特研究意大利的藝術而歸。一八五八年，爲劍橋之美術學校教授，其後轉爲牛津大學之美術教授。

（二）藝術教育思想　氏承認現代之社會的、國民的墮落之原因，實由於藝術界之墮落，本此見地，遂欲啓發真摯的藝術心，以振起社會國家之氣運。其言曰：「惟有真誠忠實的心情，乃能產出眞正藝術的作品。吾人與眞正的藝術作品接近時，能增進精神上的活力、健康、及歡忭的感情者，正爲此故。作品內所能罩之誠實的犧牲精神，實使該作品成爲不朽的寶物。此種犧牲精神之產生，有二種豫備條件：（一）爲對於各事具有止於至善的確實意志，（二）爲確信作業與努力的增進，卽爲善的向上之表徵。昔人的作業，是屬於極端勤勞的，故獻身的全部努力而成之作品不少。但至現代，則人格的全力的製作品已歸於絕無，大都是以金錢爲目的，隨報酬額之高下而伸縮其努力，且光明正大的心情，尤爲藝術上之不可缺的，若玩弄技巧，作虛僞的裝飾，以衒表面之美，實屬自降品格，而使情操腐敗之行爲。此種惡風常在機械的作業中見之，誠宜返於正當的手工。總之良善的作業，是起因於手的自由作業」云。

氏又論藝術的作業之必要云：「欲挽救現代社會的墮落，不得不由於作業。作業不特爲生計上所必需，且對

於一般社會、一般階級、均屬必要的教育手段。但作業之中，分為藝術的作業與機械的作業兩者；前者是適於人類，與以威嚴與勢力，使其精神高尚，後者反使人類失其價值，流於粗野鄙倍。不良的實業主義與分業制度，實破壞純粹的作業，使作業者不得幸福，使下層社會與上流社會均趨於頹敗。往時職工的忠誠與熟練已滅亡，其樸實、滿足、幸福之情亦消失。數百萬人毫無歡欣之狀，無愛情，唯作機械的工作以度一生，祇為一時的生活而勞作。故作業上已無信仰的表現、亦無發表的希望。凡經吾人之手所成的一切作業中，已無人類作業之特徵的人格的烙痕。對於行動上的責任感亦經滅亡，亦非無對於後代盡其製作之實的義務心。總之無作業的生活是罪惡，而無藝術的作業是鄙野。藝術是具有調和的勢力，能減少階級的差別。藝術的人生觀，因其具有忠實敬虔之情，故唯藉此乃能解救現時教化之滅裂與頹敗。」

總之拉士瑾之說，是對於十九世紀過重功利的社會，欲從高尚的藝術，作內部的救濟，其中具有熱烈的情緒，但非專為學校的藝術教育而發，乃屬對於一般社會的藝術教育論。

（三）**繼承者**　繼承拉士瑾的思想而為藝術教育者，則有威廉摩利士(William Moris)。

（二）朗格

（一）**略傳**　朗格(Konrad Lange)者，德國之美學家，以一八五五年生，為周賓堅大學教授，對於晚近藝術教育上大有貢獻。其著書有（一）德國的青年藝術教育(Die Künstlerische Erziehung der deutschen Jugend)，（二）藝術教育之本旨(Das Wesen der Künstlerischen)等，茲將前書中所述的思想論之。

（二）藝術教育思想　德國青年藝術教育一書中有言：「吾人實生於杌隉不寧的時代。祖國正在冷風吹爲中，自己沉思的狀態、愉快的感覺生活、對於審美的高尙生活，至今已不復見。藝術的萌芽未及茁長，已被風所摧，於是個人的勢力之自由發展，實屬不可能。藝術能使傾頽的土地復歸於繁榮，吾人實不宜將已開的藝術之花摘去。一國爲維持國力，不致仰給他人計，非養成藝術的人材不可，此乃一國生存之外部的條件。德國如欲脫離對於他國的隸屬性，不得不謀經濟的進步發展。現在吾國雖已成爲大工業國，然而經濟的生活，必藉國民的藝術進步，方得迅速的有效的增進。若認藝術祇對於少數人有關係，乃屬一種娛樂的美術品，未必有實地的利益，此誠屬誤解。藝術在人類多數的活動中，是比較的能以少量的材料生出高尙的價値者。在人類製作的範圍內，天才的發表，是以在藝術上爲能得到最高價値的報酬。一國之民，從多方面發展其藝術能力，因此比於他國，在經濟上佔得更優越地位者，當以法國的國民爲先例。吾人之目的，不是在直接養成藝術家，而在養成具有美的鑑賞力之民衆。此種鑑賞家，實爲專門藝術家與普通民衆間之渡橋。」

朗格的藝術教育論，是主張啓發國民一般的審美意識，提高藝術的製作與觀摩，一以防遏外國品的輸入，一以促進本國的製造品，以圖國家經濟之發展。

（三）威巴之美的教育學

德國之威巴（Ernst Weber）是以教育活動爲一種之藝術活動，本此見地，欲以藝術的理論爲根據而組織教育學者。觀其所著教育學之基礎科學的美學（Aesthetik Als pädagogische Grundwissenschaft）一

書，即論及此點。

（一）教育與藝術　氏視教育爲一種藝術的，因而論及「美的教育學」之立場如下：「教育不外是引導被教育者使臻於自己活動的地位，換言之，即養成繼續生長的人。自己活動是能令人類的本質自由發展。然則欲助長此種主觀的個人的自己活動之發展，果需要何種教育學？單爲指示一般原理的教育學，當然是不足的，因此，實在不能不有賴於美的教育學之指示。」

氏因此認教育學共有三種（一）爲一般原理的教育學，（二）爲對於教育之實際，給以理論的基礎之教育學，（三）爲指導教育動作之實習的教育學。「一般的教育學」云者，例如海爾巴脫的教育學（理論的教育學）是，此即爲教育全體之理論的教育學，亦是建設於倫理學、心理學、文明史、衛生學等基礎上之哲學的教育學也。第二種是爲「科學的教育學，」是關及教育實際上的一般理法之學，此爲夸美紐司、裴斯塔羅齊等所苦心推樣之教育學。第三種教育學，實不能稱爲純正科學，祇是屬於直覺的藝術的領域之實際教育術（art）。

（二）美的教育學　美的教育學究屬於何者？曰，是屬於第三種之教育學。照以上所說，則可見威巴之所謂「美的教育學」者，與普通之所謂一般的教育學、理論的教育學、系統的教育學等異趣，亦不是一種教授學，實可稱爲「教育術」或「教育動作學。」

既稱爲「術」與「動作」，自然不成爲「學。」故氏因此亦言：「直覺的、藝術的教育術，原不能稱爲純正的科學。」但氏仍依據美學的藝術的規範，從事於教育學之建設。此種企圖，果屬可能與不可能，是另一問題，總之威

巴是以理想派的美學者福葛爾特(Johann Volkelt, 1848)所指示之四種美的根本規範，從事於其建設。

(三)美的規範與教育

福葛爾特之美學規範，又可分爲客觀與主觀兩方面述之。

(甲)從客觀的符號上表述此四種規範則如下：(一)形式與內容之一致，(二)任人生上有價值之內容，(三)爲假象界的美，(四)爲有機的統一體之美的對象。所謂形式與內容之一致者，蓋謂形式與內容若不一致，則不能令人發生美感也。例如畫美女時，若以畫村女所用的粗線，則不能令人覺得美女之秀麗。此規範在教育上利用時，例如教學事項與兒童之心理不適應，則不能收效是也。所謂在人生上有價值的內容云者，即指人之所感爲美者，必在人生上有相當的價值，蓋人類的興味，畢竟在於人類的本身，所以凡將人類以外的事物教兒童，欲引起其興味者，必須以人生有關的事物爲出發點方可，但此處所言的價值，非屬實利的道德的，乃從美的意義而言。所謂假象界的美(或假想的美)云者，謂實物不在目前，而儼如目擊其實境之美也。此不能不藉藝術的想像力，蓋想像原屬藝術之一要素也。所謂有機的統一云者，即指美術品各部分調和相稱，有一定的比例，方無損於全體之美也。此規範在教育上之應用，例如教材之互相聯絡是也。

(乙)從主觀上表述此四種規範則如下：(一)感情熱烈的直觀，(二)感情表象之擴大，(三)關係活動之昂進，(四)實感之沉降。所謂感情熱烈的直觀云者，謂凡欣賞美術時，若感情冷淡，則不能有美感之享樂。此規範在教育上之利用，例如道德的訓導，必藉教師之熱情而收功，又如教地理一科，若加以旅行的經驗爲解釋，更令學生有趣是也。所謂感情表象之擴大云者，謂賞玩美術時，須將觀念逐漸擴大方能感其美，否則美感薄弱。所謂

關係活動之昂進者，謂教育的活動，逐漸藉教師之人格與熱烈的感情而統一之也。但此種統一，非理論的統一，乃人格的統一。所謂實感之沉降云者，謂當審美時，須將對於實象的情感逐漸遣散，僅以假象的情感充滿意識方可。不然，若實感昂進，反令美感沉降矣。

氏在美的教育學之結論中，述及教師之資格如下：「藝術的教育家，在言語及態度上，須有構成之能力，尤貴長於雄辯及談論圖畫及製作上，亦須具優秀之才。」

現在總評藝術教育的價值。上述諸教育家，因鑑於自十八世紀以來，主智主義、功利主義、狹隘的道德主義的教育論者早已唾棄審美的藝術的教育於不顧，今欲作規復的運動，誠屬正當。故此諸人的主張，在教育理想上，是從新高唱「美」的價值，與「眞」「善」兩者相輔而行，在方法上則特別重視藝術的教材，亦無可非議。但有一部分的議者，竟流於藝術至上主義或美術萬能主義，則又屬謬見。蓋從價值的領域上言，實不能無限界也。至於教育學的，其中採入美的要素，原屬正當的。但若奉美學的法則為教育之最高原理，則又誤矣。因為教育學是一個獨立的學問，既不是如蘇萊瑪凱之所謂是應用的倫理學，亦不是如威巴之認為應用的美學也。然則威巴之「美的教育學」，縱使單認為是屬前述之第三種的教育學，仍不得謂為正當。吾人總不能忘記「教育學竟是教育。」

第七節　實驗的教育學

（一）**實驗教育學之概念**　以上自本章第二節至第六節之所述者，均是關於教育之主義方針，即是關於內容上的敘述。但自十九世紀末葉以迄現在，有許多教育家承認教育學的「方法」（Methode）非為實驗的

不可，於是「實驗教育學」(Experimental Pedagogy)的思潮以興。此處所謂教育學的方法云者，是指研究教育問題而組織教育學的方法言。

(二)實驗教育學的由來　此種思潮之興起，蓋受十九世紀以來實證主義的學問之影響。即排除思辨的、形而上學的武斷態度，基於客觀的事項，用嚴密的科學方法，欲以樹立確固的教育或教法之理法。從此點言，則實驗的教育學，可認爲是屬於實證主義的教育系統。而此種思想勃興之直接原因，實由晚近的實驗心理學之發達、醫學衞生學之發達、及關於兒童與青年等研究之發達。因此，竟有人批評實驗教育學即爲實驗心理學的教育論矣。

(三)實驗教育學者　實驗教育學之提倡者爲德國之黎意及梅勉。但此種傾向，由德國傳入美國教育界之後，生出許多實驗的教育研究者，從前本以德國爲中心，現在反有以美國爲中心之勢。以下介紹其中主要的代表者之說。

(一)黎意

(1)略傳　黎意(Wilhelm August Lay)者，德人，一八六二年生，一九二七年卒。小學畢業後，從事於家業，父死後，則入師範學校，畢業後，曾爲小學教員，兼在佛來卜大學研究博物學、哲學、數學、教育學等，且聽緬士達卜(Münsterberg)的心理學講義，大有影響於其教育思想，一八九二年，著理科教學法一書，大爲母校某教師賞識，遂薦拔之。此後，專從事於教學法之實驗的研究，至一九〇三年，著實驗教授學(Experimentalle Didaktik)。

因此書出版、哈列大學遂贈以名譽博士學位。一九〇五年，與乾尼斯卜大學教授梅勉共同發刊實驗教育學的雜誌，但自一九〇七年以後，與梅勉不睦，遂辭該雜誌的職務。著書甚多，以上述之實驗教授學為其代表作。

（二）實驗的教授學　何為實驗教育學？黎意說明之如下：「吾人嘗翻閱教學法的教科書，或關於教學術的書籍時，往往覺得關於同一的教材，竟有揭出反對的或互相矛盾的原則。（中略）尤以初步的算術教學、綴法教學、外國語教學、圖畫教學為然。（中略）自裴斯塔羅齊以來，綜觀各科教學法之歷史，其中甚少一般承認的教學原則。即此種原則，又因時代或個人的關係，或用或廢。雖經數十百之學者與教育家，運用贍博的智識，豐富的技術，心理學的修養，欲謀其統一，但至今尚未能盡除其矛盾。何為其然也？蓋因未曾從實驗上，確立教育與教學上之客觀的原則。吾人當從實際上出發，作實驗的研究，從此而建設實驗教育學，尤其是實驗教授學。」以上是述實驗教育學之必要。

氏更在奧國發行的某雜誌上，論及實驗教育學之性質如下：「新教育學（即實驗教育學）與舊教育學兩者，其經驗與發見的方法是不同的。舊教育學祇以自己的觀察及其他簡單的觀察為根據，所以其方法不完全，教育者單就自己觀察，則不免缺乏普遍的價值。又因其單關於成人方面的研究，所以不能闡明兒童的心狀。欲矯正此種觀察，必須客觀的研究法，即所謂實驗法。吾人承認舊教育學之主觀的方法，可以藉新教育學之客觀的實驗的方法而補足之、完成之。

實驗的教育學之研究上，必須具備下述之三階段：（一）就一問題構成假定，（二）根據此假定而行實驗，

（三）將其結果應用於實際上。（中略）實驗教育學決非敵視舊教育學，當其構成假定時，是大有借助於舊教育學云。

照上所說，可以明瞭實驗教育學云者，乃從實驗方法而組織者，是具有客觀的妥當性之教育學。黎意是本此意旨而著成實驗的教授學，該書共十六章，內容如下：第一章、筋肉感覺及一般的運動。第二章、兒童之動向運動及遊戲。第三章、感覺及表象之運動。第四章、發表運動、感情及感動。第五章、注意及其運動。第六章、觀念聯合及類化。第七章、事實教學及言語教學。第八章、直觀式與記憶式。第九章、想像作用。第十章、思維作用。第十一章、暗示。第十二章、練習及記憶。第十三章、意志活動。第十四章、意志的陶冶。第十五章、統一的教學事實的教學，適應自然與文化的教學。第十六章、實驗教授學之本義及價值。

照此目錄一觀，可見該書之大部分乃屬實驗心理學的範圍。否則亦祗可當作實驗心理學的教育論而已。雖則其中有事實的教學、言語的教學、及第十四章有智的意志陶冶、道德的意志陶冶、美的意志陶冶、宗教的意志陶冶等，但皆可視爲實驗心理學之應用於教育方面而已。教授學之實驗的研究，本應是要涉及教學與學習的一般事項，以教育學的見地論述之。然而氏的實驗教授學，其內容不出於實驗心理學的範圍，祗有一點，可算爲極貴重的，即是全書均以意志本位及發表主義的思想貫徹之，此明明是受福士達卜的筋肉運動主義之影響而來。黎意從發表主義的立場，乃唱出（一）直觀（二）類化（三）發表等教學三階段說，改正海爾巴脫派之教學階段說。至關於教科的分類上，氏則發表極複雜的意見。

（二）梅勉

（一）略傳　梅勉（Ernst Meumann）者，德人，以一八六二年生，至一九一五年五十三歲時逝世。曾入萊比錫大學，在馮德（Wundt）教授之下，專治實驗心理學，一八八九年，得博士學位。同年即爲該大學講師，一九〇〇年，轉爲周利希大學心理學教授。又一九〇七年，轉任民斯克大學教授，一九〇八年，轉任哈列大學教授，最後爲漢堡之公開講演所教授。

（二）著書及學術上的立場　梅勉是專研究實驗心理學的，但亦研究美學與教育學，且爲「實驗教育學」（Experimentalle Pädagogik）之提倡者。一九〇五年，與黎意合辦教育雜誌實驗教育學號，至一九〇七年，因與黎意不睦而分手。其在實驗教育學之學說，實非黎意所能及。

氏關於實驗教育學上之代表的著作，則有實驗教育學講義（Verlesungen Zur Eingürung in Experimentalle Pädagogik）及實驗教育學綱要（Abriss derExperimentalle Pädagogik）二書，後者是一九一四年出版的。

（三）實驗教育學之概念　氏論實驗教育學之意義云：「教育學當然是一個獨立科學。因其本身具有特別的考察點故也。從來教育學有兩個部門：（一）爲敍述的說明的科學之教育學，（二）爲組織的科學之教育學。前者是記載與說明教育之基礎的事實，與一般的科學同樣，故具有普遍的性質。後者則反之，是將此種事實的智識與一般教育概念相結合，而成爲組織的。但此方面往往因時代的文化狀態及國家社會的事情而規定。然則

實驗教育學果屬於何者?當然是屬於記載說明的科學之性質云。

其次論及實驗教育學與舊的教育學之差異點云:「從來的教育力,雖努力於規範之提供,但畢究是缺乏規範上重要的科學基礎。即是單作概念的科學,規範的科學觀,而忘却事實關係上經驗的建設。規範本應立在事實的基礎之上,然而海爾巴脫與福祿倍爾,均單作演繹的說法,忘却事實的方面。實驗的教育學,正欲補救此種缺點者。」參觀以上兩段引語,可見梅勉之所謂實驗教育學的性質。

至關於實驗教育學的範圍,氏更說明如下:「實驗教育學者,是對於一切問題,以兒童之研究為基調,從而闡明之者也。其研究之範圍如下:(一)考究兒童精神及身體的狀態,(二)考究關於教師之活動的法則,(三)關於教學方法及學制問題等。即以實驗的方法,研究此種問題,即為實驗教育學之主要任務。」「若將上述的研究對象分析,則當如次:(一)學校兒童身心發達之研究。(二)追尋各兒童精神能力發達之跡。(三)個性之研究。(四)規定個人之稟賦,即個性之能力。(五)兒童的學校作業之研究;即作業的技術及其經濟,學校作業與家庭作業之比較等。(六)各教科上兒童作業的研究。(七)教師之活動的研究。

現再將其所著實驗教育學綱要列出的事項舉之則如次:前篇=根據經驗的兒童學之教育學建設。第一章、兒童學概論。第二章、關於兒童身體發達的實驗研究及其教育的意義。第三章、兒童各種精神能力的發達。第四章、兒童的個性與稟賦之差的研究。後篇=根據學校兒童作業分析之教育學建設。第一章、精神的作業概論。第二章、作業分論及實驗教授學之任務。第三章、實驗教育學之將來。

梅勉的實驗教育學，比於黎意的實驗教授學學養上是大勝一籌。其中尤以關於精神作業之經濟等論說，最有價值。至於在精神作業分論中，則將讀法、書法、算術、圖畫等教科，從心理生理上作科學的分析，以其分析的結果爲基礎，而述教學的方法。總可算爲梅貴重的研究。

茲綜評實驗教育學的價值。從內容上言，實驗教育學之起與，原在欲得到實際價值之豐富的教育規範，因此，不得不算爲有重要價值。蓋教育之規範與法則，愈具有實證的經驗的基礎，則其內容亦愈覺眞正。但實驗教育學亦自有限界，蓋其所研究者，祇是「存在」的世界。而教育學之全般任務，則除「實在」的研究外，還要加入「當爲」的研究。當爲的研究，乃由於人類之價值意識中所生者。因此，梅勉之認實驗教育學祇是一種特殊的教育學，頗覺中肯；至若黎意，則殆認實驗教育學爲一般的教育學之性質，則誤矣。此亦因「實在」與「當爲」兩者之不能混而爲一也。

第二章　歐戰後的教育

第一節　總論

（一）**歐戰後社會的傾向**　一九一四年暴發之歐洲大戰，殆令全世界捲入旋渦，成爲空前未有的大動亂，其中實包含種種意義。英國哲學家羅素(Bertrand Russell)，則從心理哲學上批判，認爲是由人類之「所有慾」而生的慘刧；又有某批評家，則認爲是由美德法三國間之資本主義的大衝突而來。更或認爲是十九世紀以來帝國主義之最後的大算賬，又或認爲是軍國主義(militarism)與和平主義（人道主義）的思想之爭鬪，最後，更有認爲是狹隘的民族主義國家主義的教育所必然齎得的結果。凡此種種推猜，不過揭示其中一面的實情而已。總之此五年間之劃期的大戰亂，前後分出迥然不同的時期，無論經濟、政治、軍事、外交、教育乃至一般思想界，均大有變革，是事實的。

先言社會上的變動，則其主要趨向如下：（一）在十九世紀時已達極點的帝國主義（包含軍國主義）的國家社會，其成行已陷於窮途，乃一轉而變爲和平主義、國際協調主義的社會機構。試觀國際聯盟會之設，隱然成爲超越國家的組織，又如根據民族自決之原則，而世界上竟有新民族及新國家之出現，此均其明證也。（二）資本主義的社會機構逐漸崩壞，而民本主義甚或共產主義的社會機構之新生。例如帝國主義、貴族主義的俄羅斯

帝國，一九一七年的革命竟由無產階級而建樹共產主義的蘇維埃聯邦，此其一證也。又如昔日以德皇為盟主之德意志聯邦帝國經一九一八年的革命，竟成為德意志共和國矣。其他的國家，縱使未達到政治上大革命的程度，然社會組織，已逐漸趨向民本主義的色彩，社會生活形式亦次第改變，此不得不認為空前的大變化矣。

（二）思想界的傾向。　歐戰後的思想界，是隨社會現實的傾向而有以下之變化：（一）自由平等思想之發生。（二）國際協調、社會聯帶、互相扶助等和平思想之發生。（三）反對資本主義之無產階級本位的思想之勃興。（四）對於觀念論的、理想主義的思想，則有唯物論的實證主義的思想之擡頭。

自由平等、共存共榮、無產階級的、唯物主義的四種色彩，在歐戰後實彌漫於全球的思想界。凡帝國主義、資本主義等之沒落，社會主義的社會機構之出現等，均可認為此種思想之必然的產物。現代的實證主義、唯物主義等思想，明明是十九世紀時此種思想之繼續與復活。此種思想現在特與無產階級主義相結托，亦猶觀念論、理想主義等思想之與資本主義之相結緣也。其結果則發生宗教之驅逐或解消等運動，形成經濟中心的社會觀、人生觀。

（三）教育界的傾向。　歐戰後的教育界，可認為現實的社會與思想界之縮圖，一面既保留從來原有的諸種教育思想，他方又發生趨向時代潮流的新教育，呈錯綜紛綸之勢。從前原有的教育云者，即前章所述之社會本位的教育、新個人主義的教育、人格的教育、國家公民的教育、實驗的教育等。至於新興的教育，則有民本主義的教育、文化的教育、社會主義（共產主義）的教育等，以下分節述之。

第二節　民本主義的教育

（一）民本主義的解釋

（一）民本主義的概念　民本主義（Democracy）一語，或譯爲社會民主主義，更或譯爲國家社會主義，均無不可。本來是屬於政治上的用語，亦屬於政治上之一種體制，卽指政權由人民公意而行使之政制也。美總統林肯之所謂「民治、民有、民享」者，卽指此而言。但在今日，此語之用途甚廣泛，除政治以外，凡經濟、社會、教育等均靡不使用之。故單照向來的慣例，譯爲民主主義或民治主義等，不免有偏涉政治範圍之嫌，寧可改用「民本主義」似較洽於其他各方面。

民本主義之特色，乃在於平等主義。此種平等，在政治上則爲專制政治、貴族政治之反對，在經濟上則爲資本主義之反對，在社會上則爲無特權無階級的社會組織，在教育上則爲「機會均等的教育」（Equality of Educational Opportunities）。

（二）民本主義與教育　教育的實施上，以民本主義爲標榜之國家，現在當推美國及德意志共和國。至若蘇俄，則勵行更徹底的更嚴密的社會主義，亦卽是共產主義，故兩者當區別論之。從民本主義的立場，而組織教育理論者，則爲美國之杜威。

（二）杜威

（一）略傳　杜威（John Dewey）者，美國新英蘭法蒙特（Vermont）州柏靈頓人，以一八五九年生，今尙存在。二十歲時，在本州大學畢業，其後二年間，曾爲鄉村學校教師。一八八四年得哲學博士學位，歷充密西根大

學及芝城大學教授，現爲哥侖比亞大學教授。

（二）著書及學術的立場　杜威爲現代美國之偉大的哲學家，及教育學家，其在哲學、教育學上之立場，是「實用主義」（Pragmatism）的。但應注意者，杜威之「實用主義」特稱爲「芝加高派」，與詹姆士（Dr. William James）之實用主義殆屬於英國嫡系者大異其趣。蓋因杜威的實用主義之中，包含黑格爾等的思想部理想主義派的成分在其中。故二者不可以不辨也。故在教育上的立場彼實非單純的實用主義，一面既爲社會的教育學，他面又具理想主義的要素。祇關於哲學及教育的方法上，則主張實驗主義，此點則與詹姆士同。

杜威之著書頗多，茲特舉其關於教育者如次：（一）民本主義與教育（Democracy and Education），（二）學校與社會（The School and Society），（三）思維術（How to Think）（四）創造的智力（Creative Intelligence）（五）明日的學校（Schools of To-Morrow）等。學校與社會一書雖屬舊本，但頗能領會其教育思想之要領，極覺簡明。民本主義與教育一書可窺見其根本思想及其教育學說之組織亦屬重要。最後之明日的學校一書，乃氏與其女埃佛蓝（Evelyn）合著的。

（三）根本思想　在述杜威的教育學說之前，有略述其根本思想之必要，茲特從三方面述之：

（一）氏的哲學觀　杜威以爲哲學的任務，非在於「爲眞理而求眞理」，其實一切事物，罔非爲生活而存在。故言哲學而離却「生活」，則失其存在之意義。從此點言，則德國之觀念論的、先驗主義的哲學，實屬仙人主義的一種理論的遊戲。然則杜威所主張的哲學，究屬何種性質？是在「生活改善方法的一般指示。」所謂「一般指

示」云者是用以區別哲學與科學之語、蓋科學僅指示生活改善之一面，而哲學則從全體的見地，爲一般的根本的指示也。氏又將自己的哲學與德國派之先驗主義的哲學相比較，而言曰：「先驗主義、理想主義的哲學、是專制主義、君主主義的哲學。蓋因其不承認經驗的要素、即多元、亦即民衆之存在價值，單承認先驗理性之絕對的機能，專將其價值提高也（可參照康德及新康德派的哲學。）然而實用主義的哲學，是屬經驗主義的，在其出發點上，則承認一切經驗不平等價值，且屬多元論的。故吾人的哲學，乃民本主義的。是從經驗中而生出叡智的。此種叡智，譬猶民主國的總統，在公人的資格 雖爲當選的領袖，而在私人的資格上，仍屬一個庶民。換言之，即叡智的本身，仍屬一種經驗，與其他的經驗無異。」觀此，則杜威之哲學思想中，完全表現民本主義的精神。

（二）氏的認識論（智識論） 杜威從實用主義的見解，承認智識是屬一種工具，乃倡「工具主義」(instrumentalism) 試觀以下的論，便明其真意：「吾人最初之所得者，乃爲直接的、具體的、根本的生活經驗。此種經驗繼續活動，如水之流，不知所屆。其內容是屬異質的多元性，但此種生活之流，忽被某種原因阻礙，遂生出反省的世界，而起「何故？」的意識。經過思維、討究、判斷等，而後生出智識。故最初之自我的本質，乃屬情意的（主情意主義，）但在生活的過程中發生經驗的障礙時，始派生一種「智」的機能，且既入反省思維即所謂「智」的生活，仍屬前進無已的，「智」的作用，實所以窮究生活停頓之理由，而排除其障礙（即解決問題，）復返於最初之流動的無意識的體驗的狀態，開始具體的生活之進行。在此種繼續反省的生活過程中，自然達到全我的一般的叡智。準此，則智識云者，實屬行動中的工具，要不外爲生活起見，而爲實用主義的」云。觀此，則凡氏所主張之

「智識的工具主義」「眞理的實用主義」行動主義、經驗主義等均可明瞭。

（三）關於個人與社會關係的思想　杜威言：「個人是存在於社會中，但社會除却個人，亦不存在。社會云者，祗指個人間之目的、信仰、希望、智識等相同之點而言。即是個人間的精神結合體，厥名爲社會。」此外是更謂個人是有限的，社會是無限的，故社會對個人之關係，是相關的，不能不爲自由平等之民本主義的。

（四）教育的意義　氏在民本主義與教育一書，從各方面考究教育之意義。例如：（一）教育者，是生活之更新，（二）教育者，是經驗之連續的改造，（三）教育是社會之適應等。命名雖不一，而其根本意義則同。總之是認教育之本義，乃在「個人與社會之不斷的改造過程。」

（五）教育之目的　杜威是承認教育上不能成立普遍的目的，其理由是因教育之具體的目的，即在於被教育者之生活中，且不能看透悠遠的將來，而豫爲之規定也。縱使承認有豫定之可能，然如此立定之悠遠的一般的目的，究屬抽象的、形式的，在實際教育上殆無何等價值。

然則杜威竟承認教育目的之完全不能成立歟？是又不然，彼實在有如下之教育目的觀：「教育目的是包含於被教育者之生活過程中。生活是不斷的連續的發展。故將各時期、各過程之生活充實的生長，即爲下期生活之最良的豫備。捨此以外，殆無其他之眞實的教育目的。」

此種思想，即爲具體的現在充實主義，換言之，即爲「教育即生活論」(education is life)，亦即是現實一元論、連續的發展論、過程皆重論。

根據此種教育目的觀，氏遂大反對生活準備主義。生活準備主義者，可以斯賓塞的教育目的觀爲代表。是將現在與未來切斷，視人生爲二元的，認價値與理想唯在於未來，即成人時代的未來，至於現在的少年期，本身無何等價値，祇當作未來準備之手段，始有價値。因此，不惜犧牲現在，專顧及未來的教育。杜威反對之曰：「此種思想，實不明瞭人生爲連續發展的過程，現在的生活，其本身即有價値。凡被教育者受此種準備主義的教育後，將來成人之時，必追怨少年時代自己的生活之不幸」云。

以上是杜威的教育目的論之一面（即教育即生活之目的觀）他面尚有民本主義的教育目的論。氏以爲個人與社會，誠屬二而一、一而二的，且生活亦非單屬個人的，實屬社會關係的。故社會實爲教育目的之一面。然而理想的社會，非爲民本主義的不可。民本主義的社會云者，並非徒尊敬君主王侯，而以人民爲工具的社會，乃屬人人各有自由權，立在平等關係的社會，換言之，即民本主義哲學中所必然產生的社會。以實例言之，即指氏自己所屬的美國社會。

從此點言，則杜威的教育思想，乃在養成民本主義的個人，從而促民本主義的社會之進步與發展而已。「民本主義的教育」之稱呼，實由於此。

（六）**教育的方法**　杜威的教育方法論，是屬兒童本位的、生活（行動）本位的。因此，在教材上，則尊重廣義的手工與作業，教學法上則爲實驗主義（即其哲學的方法）勞作主義。實驗主義云者，是視學習當作問題的解決，爲解決問題之故，則或用廣義的「試與誤法」(trial and errors)，或用「由行而學」(learning by

doing）的方法，更或用「團體作業法」。故主張以自學自習爲本位的教學法，但他面仍認教師之指導爲必要。然則杜威之自學主義，決不是放任主義或單純的自由主義。至於在訓練上，則重視社會的訓練。

（七）杜威的價值及其影響　氏的教育說，固有大大的優點，亦有大大的缺點。先言其優點：（一）從動的哲學上認地位（situation）是一元的，因而解決向來認爲對立的社會對個人的問題，提供一個新見地。故氏之教育說，既非個人本位的，亦非單屬社會本位的，是兩面兼有的，（二）氏的教育論，非如拿德普之純屬形式的、無內容的，卻爲內容充實的、現實的，對於實際教育上極爲適切的指導，此當然是由實用主義而來。（三）從發生主義、行動主義乃至知行合一主義上，改正向來之靜的、主智的教育思想，從而主張教育即生活、及過現未之連續統一等新見解。（四）從其主意主義、行動主義出發，在方法上則生出「由行而學」主義、勞作主義乃至過程尊重的教育、問題解決之學習方法等，均於教育上大有貢獻。至其缺點，則（一）單從生物學的考察，認兒童之本性與生物一般相同，而忘卻崇高的理性之一面。又於價值論與文化論上，單顧及實用主義現實主義，而輕視理想方面、（二）關於教育目的論上，單承認過程的、動的目的，祇顧發展與進步之一面，而排斥價值判斷之客觀標準，所以無從達到普遍妥當的教育目的，甚墮於教育即生活生活的教育等論調。（三）手工中心主義，亦屬不妥當，蓋因各教科自有獨立之價值，海爾巴脫派之中心統合法，亦有同樣紕繆。且杜威之作業主義，是偏重於手足方面的作業，關於精神陶冶方面，自不能無疏忽。（四）「由行而學」一語，本來當解作實驗與實行之尊重的意義，但須知此亦有可能與不可能之別。孟子曰：「挾泰山以超北海，是不能也，非不爲也；爲長者折枝，是不爲也，非不能也。」故

吾人在解釋「由行而學」一點時，當辨別不能者與不爲者之形方可。

至於杜威的教育說對於現代的教育，實在發生不少的影響。從思想方面言：（一）作業主義，早已影響於德國之凱善西台奈，從而影響全世界。（二）動的教育之思想與教育即生活之思想，中國人亦受其影響不少。（三）又其教育學說之全體，對於美國的教育，總有多少之直接或間接的影響。從實際方面言，則有過程（process）本位的教育思想，令小學校方面對於低年級、中年級、高年級等分別注意，從此而設計教學法、道爾頓制、作業學校等，均注重此點。此外還生出學校社會化的運動、試與誤之實驗主義的學習等。然則杜威之實用主義的教育學，正與拿德普之理想主義的教育學成爲對照。

第三節　文化的教育

（一）**文化教育學之意義**　文化教育學（Kulturpädagogik）者，是欲從歷史的文化之立場，以解決教育問題者也。詳言之，即是「認教育爲文化現象之一，求教育原理於歷史的社會的文化上，並以文化爲陶冶的材料，欲以養成文化之傳承及創造的個人」者也。

（二）**文化教育學之由來**　文化的教育思想，本已見於馮播爾特、蘇萊瑪凱、威爾曼、德爾台等之思想中，但現代之所謂「文化教育學」者，是採集此種人的教育思想爲基礎，他面復加文化哲學、精神科學派之心理學等見解，而建樹新教育學於其上者也。

（三）**文化教育學之立場與特色**　文化教育學在教育史及教育學之立場，是對於合理主義的教育學而

以非合理主義相標榜，對於個人的教育乃至魏鏗派之人格的教育學，則更重視歷史的、社會的文化。惟其爲非合理主義的，所以特別尊重生命與體驗。此點是與新康德派之嚴別自然與理性兩者偏重理性之論理的活動等，大有區別。因此，從全體上觀察，文化的教育學是極調和的、極中庸的。

文化的教育學，實具有以下之三種主要特色：（一）視教育現象爲歷史的現象乃至文化的現象，反對合理主義之一般妥當的普遍的教育學，視教育學爲歷史的科學之一。（二）從超經驗的、體驗的世界中，使存在與價值、自然與精神等歸於合一，欲以建樹具體的普遍的教育學。李特曰：「當爲的規定，不能離却存在的理解，反之，存在的理解，亦不能離當爲的規定而獨立。」（三）受德爾泰之精神科學的影響，謂自然科學之方法是在說明，精神科學之方法是在於理解，因此認教育學爲精神之學，乃至文化哲學，本此見地，竟欲以理解爲基礎而建設「理解的教育學」。

（四）**文化教育學者**　今日可認爲文化教育學者之中，則有休普朗格，李特(Theodor Litt 1880-)，史丹(Erich Stern, 1889-)，傅烈仙蒯勒(Max Frischeisen-Köhler, 1878-)等，其中以休普朗格爲代表，所應注意者，此種教育學的學說，至今未有定形；祇當拭目以觀其後。

（一）德爾泰

欲領悟文化教育學之淵源，須先了解德爾泰之心理學及哲學（世界觀之學。）亦猶研究人格的教育學時，有了解魏鏗的精神生活哲學之必要也。

（一）略傳　德爾泰（Wilhelm Dilthey）者，德人，以一八三三年生，一九一一年卒。曾在柏林大學等習神學、史學、哲學，至一八六六年為巴塞爾大學教授，一八八二年，轉為柏林大學教授，著書頗多。其在哲學史上的立場，是在繼承赫爾特（Herder）等歷史派的學統，欲組織哲史哲學（文化哲學）之一點。其著書中尤以精神科學論為著名。「精神科學」一語，用作現代之意義者，當以氏為始。

（三）精神科學論　氏言，學問之對象的精神與自然兩者，是完全異趣的。自然是機械的、因果的、無關聯的；而精神的世界，正與此相反，是為有目的的、具體的、全一的。「有目的的」云者，謂其是屬於價值創造的、個性的、特殊的、以一次為限的之意義。

自然與精神的性質，既有上述之差異，故其研究之學問亦互異，前者為自然科學，後者則為精神科學。精神科學之基礎為何？即為心理學。但此處所指之心理學，是與向來之自然科學的心理學不同。自然科學的心理學，是將對象分析為若干要素，更將此種要素結合之，從要素之構成上說明精神。若是，實在不能把捉有目的的、具體的、有全一的聯關之精神世界。故氏曰：「自然祇可說明的，而精神則須用理解的。」因自名其心理學為「構造心理學」（Struktur Psychologie），而稱從來之自然科學的心理學為「要素心理學」（Psychologie aus Elemente），將兩者區別之。

構造心理學即德爾泰之精神科學的心理學者，果屬何種性質？此乃將精神之構造聯關記載分析之心理學也。精神構造之記載分析云者，非如向來的「要素心理學」之欲以諸種要素而組織全體者，乃欲把捉具體的全

一的精神向各方面發展之真相者也。換言之，即關於具體的全一的精神，當其目的實現之際，果表示何種形態乎？其全內容果何如乎？此則從體驗的方法而理解之，從而將精神的構造關聯記載而分析之者也。

再將德爾臺所謂「理解」（Verstehen）之一語說明之。氏以為廣義的認識惟藉對象的把捉（Gegenstandische auffassen）與理解之二作用始可能。對象的把捉云者，即是藉直觀、表象、思維三者認識對象也。理解是更進一步，從內面的全體的把捉對象之本質。

理解的心理者，是在包含自他的一大體驗的舞臺上（精神的世界，原是一大關聯的世界，）以自己的體驗為基，而以對象之感覺的表徵為媒介，從而直覺其中所包含對象之意義（即指價值，）以達於理解。此時最重要的作用，是為同情、想像、直感作用等，至於感情之移入等作用，亦常有之。理解既是在於對象之意義與本質的把捉，故當從目的的見地觀察。而目的的之成立，是由於價值之批判與規範之決定而來。故理解或體驗，亦稱為「由價值而把捉價值的作用。」精神科學上，是以此種理解為手段，以行精神之記載分析。

（二）文化論　關於精神科學之內容方面即文化問題上，德爾臺之意見果如何？氏以為吾人之直接得自稟賦者則為體驗。此種體驗，原非自然，亦非精神。然從外觀之，則成為自然的、物質界的表現，自內觀之，則又成為直接生活即精神界的表現。從此意義言，實可認自然界與精神界，是在體驗的世界內而互相關聯的。再從精神界即生活而言，此亦繼續發展的，其中具有諸種構造，可為發展之根柢的。

生活即是精神，不特是與自然，物質方面有聯關，且其本身亦具有構造的關聯（Strukturzusammenhang）。

構造的關聯云者，即是有機的組織關係，亦即是目的關係的機構。今將其記載分析之：（一）為時間上的構造關聯，亦即是歷史的構造關聯，（二）為空間的構造關聯，亦即是社會的構造關聯。而歷史的、社會的兩者，更相結合，稱為文化的構造關聯。

如此說來，可見精神生活的世界，不外是歷史的、社會的。又精神生活中，更具一種「發展的構造關聯」此即趨向某種目的乃至價值，而為根源的統一活動者也。亦即所謂創造。精神的世界，既具有如許的構造關聯，誠屬廣大無邊。然而個人的生活，祇是此種廣大無邊的生活之表現於有限的範疇中而已。但雖屬有限，然實與上述之廣大無邊的精神溝通脈絡，所以當然亦具有廣大無邊之可能性。因此，有限的個人生活，其原形是狹隘的、不完全的，欲使其成為全體性，則個人的生活，實有成為歷史化、社會化之必要。此種歷史化、社會化，質言之，亦即是「文化化」此即為各個人欲達於悠久無疆的生活所必由之途徑也。文化（Kultur）生活云者，實各個人的生活，趨向此超個人、超時代的目的而前進，逐步達於價值的標準。至所謂「文化體系」(System der Kultur)云者，是指個人之精神活動與此種持續的目的相結合，而成一大目的之關聯者也。至於此種目的，成為持續的原因，而使各人之意志結合，構成一全體時，是謂之「外的社會組織。」

德爾臺之意，以為文化體系，是藉全人的活動而繼續與創造，至於外的社會組織，則以民族為基本單位，繼承而發展之。而此兩者，又有相即不離的關係。即文化體系，是藉外的社會組織而發展，外的社會組織，又藉具有文化的構造關聯之吾人的精神生活，繼續輸送血液，始得繁榮。

總括言之，德爾臺的精神科學，不外屬於「理解的心理學，」而其文化論，是以體驗爲基礎之一種歷史的社會的精神生活論。

（二）休普朗格

（一）略傳及著書　休普朗格(Edward Spranger)者，德人，以一八八二年生，本年五十三歲。一九〇九年，爲柏林大學講師，一九一一年，轉爲萊比錫大學員外教授，翌年爲正教授。一九二〇年，轉爲柏林大學教授，講授哲學與教育學，以迄於今，

關於教育上的著書：（一）馮播爾特氏與人文主義理想(Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee)，（二）生活形式(Lebensformen)，（三）文化與教育(Kultur und Erziehung)等。

（二）休普朗格的學統　休氏的學問系統，是紹述德爾臺的精神科學系統，但非徒祖述而已，實又促其發展。此外更有重要的思想系統，即紹述包爾仙(Freidrich Paulsen, 1846–1908)的思想是也。休氏的心理學，是採用德爾臺的精神科學的方法，而又採包爾仙的見解，認教育學是一種文化科學。

（三）教育學論　休氏謂教育學是文化科學，既爲社會的，同時又爲價值的科學的教育學，須發見文化與教育之相互依存的關係，將文化社會之複雜構造，析爲教育的要素，以指示教育的規範，此其主要任務也。此種教育學，須研究陶冶的理念、陶冶性、教育者、陶冶社會四者。所謂陶冶的理念云者，即教育理想論，是當從陶冶之根本形式出發，考覈歷史上諸理想，以樹立可爲準據的理念也。所謂陶冶性云者，是指從教育的立場上，研究被教育者

之心理，亦卽教學與訓育等方法之考覈。至於教育者論是研究陶冶者之生活形式與其本質、所謂陶冶社會者，卽是教育機關之組織的討論。

（四）陶冶論　休氏謂陶冶（教育）卽是「文化之存續發展，」此本爲蘇萊瑪凱的見解，休氏特採用之耳。休氏下陶冶之定義曰：「陶冶云者，是將一切能與被教育者之自己發展的精神素質及生活範域發生關係之客觀的價值，盡量採入，訴於被教育者之體驗、心情、與創作能力，而使其生長之謂也。」

此種陶冶觀中，實包含四種重要觀念：（一）視陶冶爲價值與人格的意識間之關係，卽指文化之移植或價值之感受而言，可見休氏不是屬於自然主義，乃屬理想主義的，又不是屬於個人主義，乃兼社會方面的考慮。(二)氏又非主張單純的文化移植或價值感受，乃主張將陶冶之內容，切身體驗，使成爲己有，逐漸將人格擴大，亦猶樹木之年輪，逐年擴大也。本此意義，則氏之陶冶觀，非單屬實質的陶冶主義，非單養成認識事物的腐儒。（三）氏的陶冶的，非屬部分的構成，乃屬全體的構成。此亦是精神科學的心理學之必然的要求，非爲全人格的、有聯盟的陶冶不可。凡所授與的內容，若屬孤立的狀態，則不能得融通自在性，因亦不成爲體驗的。（四）眞正的陶冶，非與各個人的生活構造適應不可，此亦因被教育者之個性與生活情形各殊故也。

以上是休氏的陶冶觀之構成的要素，總之是以「體驗」爲必要的屬法，此點可認爲極有價值的思想。此外休氏更言須以「愛」爲動機，及須養成文化的實行能力。

（五）陶冶價值論　休氏的文化教育學中之陶冶理想，是在於價值。因此，凡屬的價值中如（1）理論的

價值（眞、）（2）技術的價值（利、）（3）藝術的價值（美、）（4）社會的價值（愛及狹義的善、）（5）宗教的價值（聖）等，均與陶冶之理想內容有關係。但休氏以爲此種客觀的價值的本身，尙未成爲陶冶價值。此雖作爲文化價值時，間接上與陶冶有關，但欲使其成爲眞正的陶冶價值，尙須經過主觀化的洗禮方可。主觀化云者，是依據被教育者之陶冶性而成爲具體化，亦卽是被教育者化。陶冶性之中，有發達過程性（時期性、）個性、及性別等。根據此種原理，使其成爲主觀化、具體普遍化，與被教育者之生活構造成爲緊密的合致之狀態，始得認爲陶冶價值，亦卽是嚴密意義的教育理想。天眞爛漫的童話等，對於幼兒是具有極大的陶冶價值，但對於青年人，則不成爲陶冶價值。又凡與被教育者之個性最適的文化內容，是陶冶價值之最富的，因此，不得不以此爲本人的陶冶之中心價值。

以上是關於陶冶價值的一般見解，實際上，休氏分爲三階段而論之：（一）爲基礎的，一般的陶冶之價值。在此階段，則以兒童之鄉土爲中心，從而給以關於科學、技術、道德、國家、藝術、宗教等一般的精神財產。（二）爲職業的陶冶價值，卽在精神文化之中，採其與自己個性合致者，以營適於本分的社會活動。（三）是綜合以上二者，而爲更高的一般的陶冶價值。此三種陶冶階段論，已足表現陶冶價值之主要的形態。

（六）**陶冶方法論** 休氏以爲陶冶的方法，應在陶冶性充分研究之後而定之。「陶冶性」(Bildsamkeit)者何？從主觀上言之，則爲「自成性，」從客觀上言之，則爲「可教性。」氏言：「陶冶性云者，是自己發展的個人精神之特質。亦卽是陶冶之可能性。因有此種性質，所以體驗、自律的教育、他律的教育等成爲可能，從個人的精神上

生出有人格的文化的價値之財產。」而陶冶性之內容，則爲自己發動性、發達過程性、個性、性別等。其次關於陶冶的材料，氏則認爲一切客觀的價値材料，如科學、技術、藝術、道德、宗教、政治等，均在某意義上可成爲陶冶材料，但其中最富於陶冶價値者，則爲與陶冶性有直接的中心的關係之材料云。

至關於狹義的陶冶方法，氏則認爲要融合六種生活形式(Lebensformen)與六種個性類型(Die typen der Individualitat)，以養成個性的同時是普汎的體驗的文化人爲主，依據精神科學的心理學方法即所謂理解的方法，以從事於教學學習。「理解」云者，或稱爲了解，即是以自己的體驗而得他種體驗，以一種價値而把捉他種價値（即文化之意義）之超認識的方法。此種方法之可能，蓋因精神界實爲一大關聯的世界，及精神生活，原爲價値實現的世界之故也。

（七）**文化教育學的價値** 現代綜評文化教育教育學之優點與缺點。其優點處之可認者：（一）是比從來教育學之學的見地更具有高一段的活躍的根元（體驗），從此欲建設新的第三的教育學。所謂「第三的教育學」云者，是指彙具理想與現實、普遍與特殊、主觀與客觀等之教育學而言。（二）其結果是承認生活與文化，一面具有歷史性、客觀性、他面又認爲具有主觀與客觀（社會）兩者的關聯性，如是，既不偏於個人主義，亦不陷於社會本位，更非如新康德派之徒偏於理念與形式，實爲兩面彙到內容豐富的教育學。（三）想出了解心理學，即以此爲基礎，從而想把捉文化之具體的全一的教育方法。（四）如此的教育與教學，自然是體驗性質極豐富，能提供吾人所要求的教育理論。體驗的性質豐富云者，是指陶冶之意義、目的、方法、形式與內容、理想與現實、社

會與個人等各方面，均成爲緊密的結合之意。試觀休氏等的陶冶意義觀、陶冶價值觀、生活形式對於個性類型等說，自可瞭如。

故文化教育學者，可認爲各方面妥當的中庸的教育學，又因具有獨特的見地，更可名爲新教育學。或謂其爲單屬一種折衷調和的學問，此實非中肯，蓋其中確有獨特的第三的見地。

然則文化教育學之缺點又何在？某批評家謂其是屬於一種形而上的教育學。缺乏認識論的基礎。更有評論家謂其從非合理主義、歷史主義出發，決不能達到一般的妥當性。本來文化教育學，承認「生」是屬天賦的，「體驗」是超認識的，從此兩點言，固可認爲是形而上學的。但須知無論何種哲學，在究極處，總不能不採用某種假定，或極限的概念。即如新康德派等，其理論雖盲是由於認識批判的結果，但究極處不能不以先驗的理性爲一種假定。由此觀之，則新康德派之假定，與文化教育學派之假定，所差不過在五十步與百步間耳。況且哲學一門學問，實在不妨具有種種性質傾向，因爲哲學究竟是哲學，總以包羅眞理愈廣者，愈能滿足求眞之意識故也。更進一步言，哲學究竟是不能不達於形而上學的領域，若謂認識論即能包括哲學之全部，誠屬大誤。

故文化教育學之從「生」與「體驗」等形而上學的概念出發，正屬無妨。況且「生」與「體驗」等，對於吾人原爲直接的、內在的、全我的關係乎？批判原是「分析」之意，而分析實在是破壞實在之全一性與形態性，其結果遂不免脫離實在的生命性矣。哲學如不能把捉實在之全一性、生命之本質等，實未能盡其使命。批判主義，就此點言，乃屬倒行逆施的。

至關於第二種的非難，謂非合理主義、歷史主義之中，不能得到一般的客觀妥當性。文化教育學者與精神科學派的學者，大多引「類型」之說或黑格爾所主張之「客觀的精神」思想以相反駁。「類型說」云者，意謂將歷史的生活互相比較時，則能發見較爲具體的一般的類型。若將此說應用於教育上，則相信教育之理想與形式，亦可以規定類型。至於黑格爾之客觀的精神思想，卽視歷史的文化，非單爲個人的精神之表現，却認爲超個人的精神之客觀化，亦卽是客觀的精神之表現。若依據此種觀點，則不能不承認歷史的文化，是具有一般性矣。

第四節　社會主義的教育

（一）社會主義的概念　此處所謂「社會主義」(Socialism)者，是指嚴密意義的社會主義言，卽是以共產主義(Communism)爲內容的社會主義。所以特加註釋者，蓋因廣義的社會主義中實包舉（一）社會民主主義(Social democracy)，(二)共產主義、(三)集產主義(Collectivism)(四)工團主義(Syndicalism)（五）基爾特社會主義(Guild Socialism)等，各有不同性質的內容故也。但此數者之中，現今與教育上最有關係，且在思想上、實際上比較的構成體系者，則爲共產主義一種。蘇俄的教育思想與教育實際，正屬此種主義。本節是專敍述共產主義的教育。

社會民主主義，實際上是行於革命後的德意志共和國中，不特此主義尚未提出特定的教育理論。又如集產主義、工團主義、基爾特社會主義等，則以關於經濟方面爲主，非教育的觀念形態，所以亦不敍述。

（二）社會主義的由來　社會主義（廣義的）的思想與實際，原不是現代特有的產物，其歷史頗舊。例如

斯巴達之立法家雷克爾洛斯在社會政策曾欲施行一種社會主義，又如雅典之哲學家柏拉圖在所著理想國中，不特主張財產歸公有，卽婦女亦歸公有矣。又自羅馬以後地方自治制中有所謂「自治團體」(Commune)者，則實行此種思想直至近代，則爲法國之聖西門（Saint-Simon），富利雅（Charles Fourier），英國之柯文(Robert Owen)等空想的社會主義者，則大鼓吹此種思想。不寧唯是，卽在實際的事實，則如中國周代之井田制，就某意義上言，亦未嘗不可認爲是一種共產主義之實施。至如美國奈伊達河畔的共產村，則不特土地、生產品等歸公有，卽妻女亦屬公有制。然則社會主義，自古以來，實非屬稀奇的事。

現代的社會主義之所以特稱爲「科學的社會主義」者，是基因於社會主義學者及運動家之馬克思（Heinrich Karl Marx）的學說之故。馬克思是猶太種的德人，以一八一五年生，一八八三年卒。因著資本論(Das Capital)一書而著名，其學說是特稱爲「馬克思主義」(Marxism)。「社會民主主義」者，本來亦是由馬克司主義中發生的，但是尊奉第二國際的指導精神，而排斥共產主義，在社會主義上是採穩健的立場。而共產主義則以馬克司的嫡系卽所謂純粹的馬克思主義自任，尊奉第三國際的指導精神而欲實現之。

現代社會主義之勃興，其原因何在？（一）是由於輓近的實證科學之發達而來。此種實證科學既進步，故於從來空想的思辨的社會思想中，提供一種科學的基礎。（二）是由於社會科學與社會哲學之進步而來。經濟學、社會學等之進步，對於社會的觀念形態之構成上是大有貢獻。其中尤以馬克思的勞働價值說與反資本主義的經濟學，對於社會主義影響更大。又關於社會本質之研究既進步，則生出個人主義的社會學中所未曾言及的思

想，如共存共榮，互相扶助、社會聯帶、社會本位等思想，均日發達。且關於社會進化上之辯證法的發展等思想，亦與馬克思主義以一種根底辯證法的發展云者，是一種社會哲學的理法，認社會是循階級爭鬪的途序，向「正」「反」「合」的過程而發展。（三）是對於資本主義的經濟之反抗。資本主義的經濟組織，是對於資本家，而對於勞働者方面則爲不公平之組織。（四）是對於有產階級本位的政治機構之反抗。有產階級既獨佔經濟的價值，遂伸手而握得政權，益爲自己的階級謀利益，其結果是成爲被壓迫階級，從而引起反抗。（五）是對於不合理的階級的社會組織之反抗。有產階級既握金權與政權，遂佔社會上的優越階級，而無產者因此欲起改革運動，冀達於無階級性的平等的狀態。

（三）**現代社會主義的理想**　社會主義勃興之原因，既如上述，然則社會主義家，究竟以造成何種人生社會爲理想乎？關於此一問題，則社會民主主義與共產主義（狹義的社會主義）之間，觀念各有不同。就共產主義言：（一）在經濟上則打倒資本主義關於生產分配上一切權利，均收歸無產者之手，以圖造成共產的經濟機構。（二）在政治上則反對帝國主義與專制政治等，頒佈無產階級獨裁的共和政治。（三）在社會上則欲組織無階級性的萬人同等的社會。以具體之例言，則造成如現在蘇俄之經濟、政治、社會等狀態是也。而其手段則爲非合法主義。至於社會民主主義方面，則較穩健，採合法主義的手段，承認私有財產制，以人民全體（有產階級亦包在內）爲對象，欲造成自由的、公平的社會組織。此其與共產主義不同之點。

（四）**社會主義的教育思想家**　現在旗幟最鮮明的社會主義教育思想與理論，則有英國西達保羅之無

產階級文化論、及蘇俄平克微芝之教育說等，茲順序述之。

（一）西達保羅

（一）**略傳及著書**　西達保羅 (Ceder Paul) 者，是英國中旗幟最鮮明之馬克司主義乃至列寧主義的教育論者，而爲現代發表共產主義教育論最初之一人。氏於一九二〇年著有創造的回轉 (Creative Revolution: A Study of Communist Ergatocracy)，一九二一年著無產階級文化論 (Proletcult=Proletorian Culture 之略。) 前者是爲共產主義宣傳之書，後者是爲共產主義教化論之主張。

（二）**無產階級的文化之意義及性質**　氏謂無產階級的文化，非一般的文化之義，乃屬一種階級的文化，屬於與資產階級的文化相對抗之性質。氏言：「文化或教化，往往在特定的境遇與特定的生活樣式之下，而具有特殊的色彩。從來所稱爲一般的文化者，若細檢其內容，祇屬於資產階級之特定的文化。從來的文化既祇爲代表資產階級的文化，自不能不生出無產階級的文化與之對抗。但因無產階級現時正在發展的途中，未達到成長的程度，故無產階級的文化，現在不過是初着手的，尙未完成，故大有培養之必要」云，

至於無產階級的文化與從來資產階級的文化，所以不能不採階級的、抗爭的立場者，其理由果何在？氏以爲有產階級與無產階級是屬於利害完全相反的階級，有不共戴天之勢，故此兩種文化內部含有對立的、抗爭的、相殺的性質，到底不能使之兩立云。

（三）**教育革命之必要**　至於教育革命之必要，果何在乎？氏則以爲是由於文化與教育的關係而來。氏言：

「文化與教育雖有時可認爲是同意義的，但兩者決不是同一的，文化乃屬於人生觀或世界觀，卽是一種觀念形態（Idology），而教育是一種活動、一種行動。不過兩者之關係是極密切。文化是藉教育而進步發展，教育則以文化爲基礎。然而現在的文化，是資產階級的文化，因此，遂成爲資產階級獨佔的教育。爲樹立無產階級的文化計，不得不辦教育革命，成爲無產階級的，藉此始能建設無產階級的文化」云。

（四）無產階級的文化之理想　氏所主張之理想如何？此與現在的蘇俄同樣，欲建設共產主義的經濟社會，萬人平等的社會生活，無產階級的獨裁政治，從反方面言，則打倒資本主義附帶的生活情狀。氏極口攻擊資本家曰：「資本家是全部榨取勞働者之血肉僅留其骨之存在物。彼輩是盜取勞働者之一切，並雇傭以外的時間亦盜之。又不唯物質的貨物，卽更寶貴的貨財亦盜之，此卽勞働者之生命、自由與幸福。」又曰：「無產者須打倒現代有產階級之暴戾，依據唯物史觀的階級爭鬭的必然心理，以圖自己所屬的階級之向上發展。」

（五）無產階級文化建設的方法　氏以爲無產階級文化之建設上，當分爲兩個指標：（一）爲無產民衆本身的教育，（二）爲無產階級兒童的教育。關於無產民衆的教育，氏之主張如下：「須令働蜂（卽指勞働者）驚起，從無自覺的麻醉的睡眠中醒覺，使其具有階級的、抗爭的意識，授以種種實踐的手段，並建設勞働者的學校。」

再關於無產階級兒童的教育，氏則主張依據新原理建設學校，施以創造的、生命躍進的、藝術的、革命的教育。除馬克思、列寧的社會主義的思想之外，更採柏格森與佛萊特（Freud）之精神分析學的思想，並採孟德梭里女

士的新教育法，以從事於兒童教育。氏言：「構成人格之中心核子者，是爲潛在意識。若非將此種潛在意識控制(Control)之，則不能施行真正的教育。而控制潛在意識者，非在於智識，亦非在於意志，乃在於想像。能影響於想像者則爲暗示。故不能不藉此暗示作用，以控制人格之中心核子的潛在意識。無產階級文化的教育法，非以暗示爲根本的自由教育不可。」

又曰：「教育之主要的任務，乃在對於兒童之有害的暗示，同時給以良好的暗示。」氏因此排斥注入主義的、記憶中心的教育法，而主張自由主義、自學主義的教育法。又曰：「兒童須自己教自己」。此種思想，是由佛萊特的精神分析學而來。

其次更論及孟德梭里的教育法曰：「須使勞働者建設孟德梭里式的幼兒學校，新自由主義的學校。須依據新社會主義運動的目的，繼續該主義的主張，並使在小學年齡以下之兒童，亦能受共產主義的影響。」又曰：「汝等不能以兒童未來之所不欲者而驅逐其階級的意識。須使其研究與其興味相一致，使其努力歸於調和的，並調和其情緒的欲求。此乃無產階級的教育法之原理」云。

觀此，可見西達保羅的教育論，正欲實現馬克思與列寧的社會主義、共產主義，色彩已甚明瞭。至其主義之是非，當屬另一問題。氏本非教育學者，故其所說實無系統，關於方法論，則除主張暗示的教育法以外，別無其他的創見。

(二)平克微之

（一）略傳及著書　平克微支（Albert P Pinkevitch）者，是蘇俄的教育家，爲莫斯科國立第二大學校長（President of the Second State University of Moscow）。近年公佈著書與論文不少，大爲「社會主義的教育」努力。一九二八年正月，在新時代（New Era）雜誌上發表蘇俄教育學基礎的諸原理，一九二九年，則著有蘇俄新教育（The New Education in the Soviet Republic）一書。是書乃將在莫斯科大學對於學校勞働者（即教師）的講稿撮集而成者，其英文譯本則由俄人美籍之柏爾蔑狄（Nicia Permutter）女士譯成，紐約之John Day Co.出版，全書共四百頁。

茲就該書加以評判，其內容是涉及教育上各種問題，範圍頗廣泛，但所應注意者，此書祇可認爲是蘇俄新教育的一種解釋之書，與一般所謂「教育學」者是異趣。但就嚴密的意義論，現在社會主義之施行，既以蘇俄爲一個典型的國，則此書實又可視爲社會主義的教育思想之代表作。因此，該書實在不可以不遞。

（二）學校及學校教師　氏關於學校之意義與教師之任務，則有以下之論調：「蘇俄的學校，是爭鬪的無產階級的學校，是特爲最下層、最大多數的一般民衆而設之學校。因此，學校之目的，是在養成革命戰士之繼承者。即以養成新社會之構成者，及敢作有爲之革命家爲主。因此，自然是具有階級性，且高唱階級性。」此即承認帝政時代的學校，是屬特權階級之特權教育的機關，今則從列寧主義的立場上，建設無產階級的、革命家養成的、共產主義的、同時是社會主義的學校。

氏論教師之任務云：「教師者，是處於特殊的社會之下，不能不爲特殊的社會服務者。即教育之活動，是不能

不視現時國家之支配階級（一階級乃至數階級）的要求而決定。」氏因此認教師是屬一種勞働者，即學校勞働者。蘇俄的教師之任務，即在於蘇維埃共和國的使命之履行，亦即是在於養成共產主義的國家之有猷有爲的人士。

（三）**政治與教育的關係**　氏對於政治與教育之關係的見解，與從來的見解異。從來多數人是承認教育應與政治分離，氏則以爲此是一種欺瞞的迷論。其言如下：「從來承認學校應與政治離緣，此完全屬於愚蠢的迷論。實在無論初等或高等的學校，當國家倘屬存在之際，未曾有與政治完全離緣，即自今以後，此兩者亦決不至於離緣。原來政治是國家的事情，同時亦非爲學校的事情不可。學校而欲迴避政治，是僞善的，是資本主義的教育者之囈語。徵諸歷史上，古代希臘的市民教育，固全在國家的掌握中。法國革命時，亦認教育與國家之安寧幸福相一致。即在現時，美國與西歐諸國，亦以教育爲國家之事。同樣，俄國的大革命，亦以教育爲國家的手段，以供革命履行的工具。至於教會（宗教）則如何？此實爲現存制度之擁護者、支持者，資本主義社會之忠實的同盟者。不論何國的教會，其基礎無一不建在悲慘的勞働者之搾取上，決不成爲無產階級的黨與。今日的蘇俄，已不受此種欺瞞。本此意義言，則學校應驅逐宗教，而對於政治則反要歡迎。」

（四）**教育的理想**　氏關於教育理想的見解，是與現在蘇俄現在所規定之教育目的相同（參照以下第三章第二節）。蘇俄現在之教育目的，是在養成「強健的、能動的、勇敢的、而具有獨立思想與行動之人，」換言之，即是「通曉現在諸文化，爲無產階級乃至全人類的利益打算之創造者及戰鬪士，」一言蔽之，即在養成共產的

國家社會有猷有爲之人，其資格是：（一）身體的健康，（二）社會主義的訓練，（三）有猷有爲。

（五）教育的方法　氏在教育方法上着眼點，是在社會化主義、自治主義、勞働主義、自學主義、男女共學主義數者，其言曰「兒童須從降保的市民中，吸收勞働階級的精神；」「自治形式的集產主義思想，當然學校中、少年團及青年共產主義的組織中，力促其發展。」又曰：「蘇俄的學校，關於男女共學一點，已不成問題；」「因爲學校是勞働學校之故，所以不能不以生產爲基礎；」「又因爲學校是社會主義的，所以不能不教以馬克思的世界觀，及社會革命的再建設上所必需的智能。」

茲再紹介其關於道德教育的思想。氏言：「英美等資本的國家之道德，在蘇俄的學校中完全不適用。蓋因蘇俄的學校，是爲勞働者之理想及幸福而奮鬬者，即爲道德教育之基礎。據列寧所言，凡爲無產階級奮鬬而有效者，均可認爲道德的。因此，眞正的無產階級主義者，殺人未必爲不道德，沒收他人的財產亦未必爲罪惡，蓋因彼等從事於爭鬬時，實在有殺人及沒收財產等不得已的急需也。」

（六）社會主義的教育總評　社會主義的教育思想，其間雖有優點，但亦有重大的缺點。以言其優點：（一）明白指摘資本主義的社會觀（包含政治、經濟）之弱點，認爲不是社會人生之眞正的觀念形態。（二）因此欲以增進人類最大多數的無產階級之福利的觀念形態（亦即是社會主義的）代之。（三）其認爲不得不實現社會主義的教育，雖有到底不能贊成之點，但其使社會人生與教育返於正常狀態，此則不能不認爲是合理的。

至於其短處：（一）爲根本思想上之謬誤。例如彼雖在哲學上則採用唯物主義、實證主義，但此僅能規制社

會人生之半面而已。人類社會，非徒有物質的機構，且有精神的、理想的方面。且彼等依據辯證法的論調，主張精神方面是物質方面之異質的發展，此不得認爲表示全面的眞理。精神與物質之問題，實屬千古之謎，無論主張何方面均可。（二）爲社會史觀之謬誤。彼等認一切社會機構與文化機構，均隨經濟的要素變化。雖則未嘗無此種例，但自反方面觀之，則社會機構、文化機構之隨精神的要素如意識、理想而變革者亦有。總之社會與文化是過於複雜，不能單從唯物的社會史觀盡量說明。（二）將社會與文化分爲有產與無產二階級，從而鼓吹階級爭鬬，亦屬謬誤。社會雖可從社會概念上分爲兩階級，但從實際上是極難如此分，反令社會愈複雜而已。試觀貴族子弟之變爲社會主義者，或無產者之爲有產者投票則自明。爭鬬或者是生物界的現象，但決非人生的理想。人生的理想是在於互讓、協調與圓滿，倘將階級爭鬬反復，則人類自然趨於滅亡，是不得不認爲邪說矣。（四）關於貧富之來因及生產分配的心理學上，是缺乏人性學的考察。一切是從人性及人格價值之優劣處發出。人類之智能既有優劣，性格亦有善惡。此實決定生產分量之大小及貿易之如何，並且關及消費之如何。不勞而好飲酒，爲社會之寄生蟲者，與用優秀之智能而生產優秀之價值，同時節儉而貯蓄之者，自不可同日而語。此實爲貧富之第一分界線。不過資本家之不合理的榨取與無限制之財產私有，確屬罪惡。且無論誰人，旣爲社會之一分子，則其生活自當得社會之保障。從此意義而言，確有實行社會政策之必要。但若主張生產及分配之一切平等，私有財產之否認，與共產主義等，此從人性學、心理學上觀，畢竟屬於不自然的，實際上難以推行順遂。試觀蘇俄雖屬社會主義的國家，但仍逐漸採入資本主義的要素，變更最初的企圖乃至共產主義的機構，亦可自明。（五）社會上機械的劃一主義，究屬一

種空想，至於政治上的共和制，亦非世界上唯一的優良政制。國家組織與政治組織，本應以民族性及歷史爲基調而構成的，卽就理論上言，共和政治固有長處，而立憲君主政治，亦自有其短長，總之不在於政治的形式問題，而是在於人的問題。又關於社會平等之一問題，若屬實質的平等主義，卽眞正的民本主義，是無可非議的，因爲此乃承認性質上價值上的差別，而爲人格的平等主義也。但若流於形式的，劃一的平等主義，則大不可也。

第三章　現代歐美教育之實際

第一節　總論

歐美文明國的學校教育，在十九世紀時形態已將完整，教育制度亦將具備。但帝政時代的俄國，則程度相距頗遠，直至歐戰開始以前，無大進步。祇在社會教育（民衆教育）方面，則圖書館與博物館等頗發達，通信教學、大學擴張運動、國民高等學校的教育、及盲聾啞的特殊教育、實業教育等，均有進步。至在普通教育方面，則教學法與訓育法均有進步，例如海爾巴脫派的五段教學法，幾乎流行全世界。其次則優秀兒童與低能兒童的教育法，亦見進步，特別的設施亦頗充足。就一般的大勢論，歐戰前的實際教育，可認爲是十九世紀之整備時代，內容完成時代。

但一入歐戰時，全世界均有直接或間接的關係，經五年的長歲月而始結局，從此再見新教育的改造運動。其中尤可特別紀錄者，則爲俄國的教育革命，從此實施社會主義、共產主義的教育。又德意志共和國，亦施行社會民主主義的教育矣。以下特將各國的教育狀況略述之。

第二節　蘇俄的教育

（一）**帝俄時代的教育概觀**　俄國除軍事以外，在文化上可算爲歐洲中進步最遲的國。其在政治上，則經過長期的專制政體，教育上則採「民可使由之，不可使知之」的方針，除高等教育可作別論外，一般庶民的普通

教育，是極廢弛。故無學文盲之徒，充牣於國中。小學校雖有，但修業年期僅三年間，其教育內容，祇有教會用語、教會唱歌、祈禱、國語、算術、書法等，與二十世紀其他諸國的國民教育內容相比，大覺相形見拙。

且俄國的人民，半數是異族，帝俄的政府，不許設立用異族語教學的學校，其結果令異族的人民，實際上無受教化的機會與機關。此皆屬專制主義的惡現象。

當時的中學校，僅爲貴族子弟或資本家子弟豫備進上級學校的教育場所，頗屬於古典式的。教科上則重視拉丁語、希臘語、帝國史等。一般人不視中學校爲平民學校，此點試觀當時學務大臣戴里亞諾夫所言：「中學校並不是膳夫之子弟所入的學校」一語自明。至於中等的實業學校，更屬式微。此因帝政時代的青年子弟，凡自中學以進於上級學校者，多欲爲軍人與官吏之故也。

以下是中、小學校的狀況，至於大學及其他專門學校等，亦由大受政府的干涉，不能自由。公立圖書中，是嚴禁貯存托爾斯泰、尼格拉疏夫等的著作，蓋恐社會主義與無政府主義等思想之傳播也。政府對於政治研究與學生運動等，常加以嚴厲的監督，且不時有無理的彈壓。

克魯布斯開女士言：「舉國人民，大部分是無教育者。」又柏瓦斯基氏曰「二十世紀初期的俄國新兵，全體中有百分之六十是無學文盲」又據一九〇四年，俄國極有威權之教育家克郎姆珍之調查言：「美國的全國民中，有百分之二十三是在就學中，而俄國則僅有三·三%的人數就學而已。」歷觀此數人之所說，不難推想俄國當時教育之式微。

（二）革命後的教育　一九一七年的革命後，帝政完全推翻，「蘇維埃社會主義共和國俄羅斯聯邦」的新國家名稱出現。此爲依照馬克思主義而建設之共產主義、社會主義的國家，根本推翻從來的制度與組織、蘇俄的憲法第十七條有以下之規定：　對於勞働者須保證其有享受教育之實際機會。蘇俄聯邦，對於勞働者與貧民是給以一般免費的教育。』此即爲對於無產階級子弟的完全教育權之保障的條文。

又憲法第十八條有言：『蘇聯是根據不勞不得食的主義，認勞働是屬於一切市民的義務。』於是制定勞働平等的原則、同時定勞農主義的國是及蘇維埃教育的原則，人民委員會 (Commissariat) 根據此種原則，遂命教育部宣佈以下的教育宗旨：

『吾人的學校所欲養成之目的的人物，是爲快活、健康、耐於勞働、且有團體生活的習慣、了解自己在自然與社會上的地位、並知如何始適於時勢的進運，爲社會所需的成員，爲勞働階級的理想之堅決的擁護者，及共產社會之有爲的建設者。』

蘇俄根據以上的法規，在實際教育之各方面，逐駕駛徹底的革命之舵，其主要的改革有如以下諸項：（一）學校徹底驅逐宗教的勢力。（二）認許異民族之設立異國語的學校。（三）男女共學。（四）下述的新制學校之設立。

（三）蘇俄的學校　蘇俄的新學校系統如下：（一）統一的勞働學校（七年乃至九年）。（二）職業學校（三年乃至四年。）此二者特稱爲社會教育，是作義務教育實施。其上則有高等專門學校及大學，再上則有

「研究所」(institute)，是與大學院相當的。此外在學齡前的兒童教育機關，則有托兒所與幼稚園，成人教育機關則有勞働大學等。

統一的勞働學校，是一般教育的機關，亦是社會化的學校。其中分爲前後兩期，前期四年，從八歲始入，後期三年乃至五年。教科分三種：（一）自然 (Nature包括人類、)（二）勞働 (Labor)，（三）社會 (Society)。根據此三種中心，實施各種基礎陶冶。在勞働與社會二方面，則授以政治經濟上一切社會科學的智能。

職業學校是收容統一勞働學校的畢業生，授以甲種程度的專門智識與技能，加以體驗，使完成一個勞働者。其中分爲農業學校及都市職業學校，後者又分爲工業、商業、交通、教育、行政等學校。從此種學校出，則爲一個勞働者，即如官吏與教員，亦算人勞働者之列。

高等教育的機關，則分爲高等專門學校、大學、勞働大學三種，其中以高等專門學校，爲蘇聯之正式的高等教育機關。凡在職業學校畢業後，從事於某種勞働一年以上，經服務的機關推薦始得入學，課以理論、技術、體驗三者，以養成技師程度的人爲主。大學亦大致相同，但多屬帝政時代的大學。又蘇俄爲養成社會主義的指導者計，特在莫斯科設有東方文化大學。

勞働大學，不是正規的大學，是特爲勞働者而設者。學術研究所是純粹的研究機關，同時亦作高等專門學校教育的培養機關，當然是以養成赤化的教員爲主。

學生在校外，一定要從事於實際的勞働，是爲體驗的增進計。此即表示勞働本位主義。

第三節　德意志共和國的教育

德意志共和國之成立，是屬一九一八年十一月革命以後之事。該國教育的指導精神，非如蘇俄之屬於共產主義的，乃屬社會民主主義的。此點應加以嚴密區別。但社會民主主義，仍屬廣義的一種社會主義，所以在教育上亦經種種的變革。

（一）**革命前的德國教育之弊**　帝國主義時代的德意志教育，實有三種弱點或不穩健的傾向：（一）主智主義，（二）教育之形式化，（三）非民本主義的而爲貴族主義的。所謂主智主義云者，即是學習主義，偏於既成的概念的智識之授與及傳達。至於形式化云者，亦卽過於組織化、劃一化，不易變動的。原來德國人是特別愛好組織與系統的國民，在教育上此種傾向尤甚，大有作繭自縛之勢。非民本主義云者，卽指其非自由平等主義而言。例如學校之雙軌制（dual system），將貴族與平民的子弟分校之類是也。

（二）**新德意志的教育**　革命後的德國教育界，一洗帝政時代的弱點。（一）爲反主智主義的教育尤其是勤勞的教育、生活的教育非常發達。勞作主義的教育早已爲凱善西台奈所倡，不過當時實際上未施行。直至最近，則勤勞學校，作業學校等林立。至於生活本位的教育之實施，則有田園學校（Landerziehungsheim），共同社會學校（Gemeinschaftsschule）等出現，一反主智主義，學習主義的舊套。

（二）爲對於組織化、劃一化而轉爲自由主義的教育，例如實驗學校（Versuchsschule）及共同社會學校是也。現在實驗學校的校數頗多，均是爲發見將來的新教育計，特許其自由設施經營之一種試行學校也。至於

自由學校（Freie Schule）則以柯特（Otto）所辦者爲始，私立學校中，以自由主義相標榜者甚多。

（三）爲教育之民主化的傾向民主化的傾向之例：（A）是在統一學校（Einheitsschule）制度之實現。德意志共和國憲法第一百四十六條有言：「公立學校制度，當建設在上下關聯之有機的組織中，在共通的國民基礎學校之上，當設中等及高等學校。」此即廢除多年來的雙軌制（即於國民學校 Volksschule 之外，復設豫備學校 Vorschule 者，）至少在小學校最初之四年間，施行基礎學校的無分貧富貴賤的平等教育。於是積年的階級差別性的教育制，竟經社會民主黨之手始獲解決，不過表面上實未曾用統一學校的名辭耳。（B）是在從來的中學校之外，新設「上層學校」（Aufbauschule）與「德意志中等學校」（Deutsche Oberschule）兩種中等學校，以供民衆之要求，其格式是仍與從前同一的。（C）是對於中等及高等學校的學生，其有屬於英才而家貧者，則由國家補給學資，此極便於無產階級的子弟。（D）關於學校的選擇與宗教教育等，則改變向來之因襲的規制，順民衆的自由意志。即在革命以後，始許可無宗教的學校之設立，即教授宗教一科時，亦非如從前之專屬教會的掌管，是由國家行之，且聽學生與父兄之自由選擇教派，此種傾向，均屬社會民主的思潮之表現。（E）是社會化的傾向之顯著。例如憲法第一百四十八條云：「各學校須顧及德意志的國民性與國際協調的精神；」「公立學校的教育上，彼此間意見縱屬差異時，亦須不傷害彼此間的感想。」等語，均屬其一例。又如共同社會學校，竟視學校爲一種共同生活團體，可見社會化與社會的訓練之用意甚周到。此皆教育民主化之實例。

勞作化乃至生活化、自由化、民主化三者，實爲現代德意志共和國教育之大特色，此外尚有民族的國家公民

的教育之重視合科教學之流行的特色。關於國民教育之重視一點，例如中等學校之新設有「德意志科」爲新德意志人養成之中心學科。至於合科教學，不特行於小學校的低年級，亦有行至第四年級者，其在共同社會學校中，則各學年均實行之。

第四節　法英美的教育

（一）法國　法國在歐戰後，在教育上改革之大者，當推以下諸端：（一）爲改革學制，以便於學校系統上之聯絡，謀教育上之機會均等。例如改雙軌制的學校而行統一學校制，使小學校與中學豫備校之課程同一，成爲民本主義的。因此，在中學豫備校方面，從前是自九歲始，授以中學的學科，現在則至十一歲始。

又戰後力圖各種學校之聯絡。不特將小學校改爲與豫備學校同樣，直與中學校聯絡，並且小學校中途的學生與中學校間，高等小學校與中學校間，實業學校與中學校間，均已開聯絡之途。無論從何方面均得入中學校矣。此乃埃利歐內閣之大改革者。

又獎學資金制度亦大擴張。一九二四年四月，當時政府已設定二百萬佛郎之獎學預算，使議會通過，其用意是在使無產階級的子弟之優秀者，得以升入中等或高等學校。當時教育部長已令全國一齊試驗，已將合格者陸續送入中學校矣。又法國的中學校，根據國語尊重的旨趣，對於拉丁語亦大尊重。議會遂議決以此爲中學校重要之必修科，現時各中學最初之四年間，必有此一科。拉丁語之復興，是由人文主義高唱本國文化之結果而來，亦可認爲最流行的實用主義之一反動。此堪與德國之特設「德意志科」以振興國民精神者相比擬。

（二）英國· 英國是保守的國，即在歐戰後，亦不見有重大的教育改造，其初等教育，比於德、法、美三國確有遜色，此誠不能不爲該國惜者。但戰後最見顯著的進步者，則爲大學擴張運動，亦即是成人教育之發達。英國的大學擴張運動，是與丹麥的民衆高等學校 (Folk High School) 齊名，均爲世界所注意。此外則爲無產階級的教化運動，漸見擡頭，其結果是勞働大學到處設立。小學校方面亦漸見有以新教育相標榜者矣。

（三）美國· 美國的學校教育，自十九世紀後半以來，一躍而進於發展之途，至二十世紀，即歐戰前後，尤有長足的進步。原來美國人對於教育的觀點，是與德國人異趣。德國人是關心於理想的教育，故教育哲學特見發達，美國人則關心於現實的教育，故實驗教育學即教育之事實的研究等特見發達。是亦由於兩國的國情使然。

現代美國教育界之主要的傾向，可說是非在教育哲學，非在教育制度，亦非在中等或高等的學校教育，乃專在於小學教育之實驗的研究。例如兒童心理的研究、教育測驗與統計的研究等，前者是關於個性差別之研究，後者是關於成績考查或報告之研究。利用此種研究，成績於學校改良上、學級編制上、教學法改良上等，其風甚盛。道爾頓制與溫匿卡制等，可認爲均由此種研究而來。

至於教學法方面，可認爲是以作業主義及自治訓育等爲主。美國的作業主義之盛行，試觀一般風氣，以「學習」當作問題之解決，更以問題之解決認爲一種作業，從此而產生設計教學法 (Project Method)，則可深明其故。此外如生活的教育、由行而學的教育、環境教偏的教育，均爲美國教育之特色。生活尊重與環境尊重之結果，遂成爲教育的社會化。

總之教育事實之科學的研究，實爲教學、訓育、設備、行政等各方面改良之張本，此乃美國現在教育界一齊所努力之焦點。